

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Rita Morais Freitas

**Avaliação de Desempenho do Professor
de Línguas Estrangeiras**
- O que pensam os professores? –



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Rita Morais Freitas

**Avaliação de Desempenho do Professor
de Línguas Estrangeiras
- O que pensam os professores? –**

Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão
Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Alfredo Moreira

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:_____

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Alfredo Moreira pela atenção, compreensão, sugestões e paciência essenciais à realização deste estudo.

Às docentes que participaram neste trabalho, pela disponibilidade manifestada e pelo seu contributo, sem os quais este estudo não poderia ter sido realizado.

À minha família pelo carinho, paciência e encorajamento constantes.

Aos meus amigos, pela força, motivação e interesse demonstrados.

À Elisabete, por me ter acompanhado e aturado nesta aventura.

E, especialmente,... ao Sérgio... por TUDO e à nossa Ana Carolina que acompanhou sempre a mamã.

**Avaliação de Desempenho do Professor de Línguas Estrangeiras
- O que pensam os professores? –**

Maria Rita Moraes Freitas

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras
Universidade do Minho 2012

Resumo

O presente estudo propôs-se compreender as perceções e atitudes dos docentes de Línguas Estrangeiras face à avaliação do desempenho docente e surge inserido no Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho. Teve como finalidade geral caracterizar perceções e atitudes face à profissão docente, identificando fatores de satisfação e insatisfação profissional e identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente em professores de LE. Visou, ainda, inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante.

A partir do enquadramento normativo da avaliação de desempenho docente e tendo como base um quadro conceptual focado na avaliação, na (in)satisfação, no desenvolvimento profissional e na supervisão pedagógica, bem como algumas questões relativas à especificidade deste grupo disciplinar, o estudo envolveu trinta professoras de Línguas Estrangeiras. A instrumentação foi aplicada em duas fases: um questionário ao qual responderam as trinta docentes e uma entrevista aplicada a dez destas docentes.

A problemática em análise foi abordada de forma qualitativa e quantitativa a partir de uma perspetiva de estudo de caso. A informação recolhida foi tratada através da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados revelam que o novo sistema de avaliação de desempenho docente é causador de muitas tensões, apresenta constrangimentos profundos, não tem a capacidade de atingir os principais objetivos que propõe e deverá ser sujeito a alterações de vária ordem no sentido de melhorar o ensino, a aprendizagem e as escolas.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente/ professores de Línguas Estrangeiras / desenvolvimento profissional / supervisão pedagógica / (in)satisfação e (des)motivação

**Evaluation of the Foreign Languages Teacher
- What do teachers think? –**

Maria Rita Morais Freitas
Master's Dissertation
Master in Education - Pedagogical Supervision in Foreign Language Education
University of Minho - 2012

Abstract

This research aimed at understanding the perceptions and attitudes of the foreign languages teachers concerning the teacher performance evaluation and it is part of a Master in Education - Pedagogical Supervision in Foreign Language Education taken at the University of Minho. It had as its main purpose to describe perceptions and attitudes towards the teaching profession, identifying satisfaction and dissatisfaction professional factors, and to identify potentialities and limitations of the performance evaluation system concerning the foreign languages teachers. It also expected to infer strategies and possibilities of intervention that favoured a performance evaluation in an emancipatory and professional perspective.

Starting with the legal frame of the teacher performance evaluation and standing on a conceptual framework focused in evaluation, (dis)satisfaction, professional development and pedagogical supervision, as well as some questions related to the specificity of the foreign languages subject, the study involved thirty teachers of these school subjects. Data was collected in two phases: a questionnaire answered by thirty teachers and an interview made to ten teachers.

This issue was studied in a qualitative and quantitative kind of investigation from a study case approach perspective. Data was processed through content analysis.

The results showed that the new teacher performance evaluation process is causing lots of tensions, presenting deep constraints, has no ability to reach its main goals and it should be subjected to several changes to improve education, learning and schools.

Key-words: teacher performance evaluation / foreign languages teachers / professional development / pedagogical supervision / (dis)satisfaction / (de)motivation

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Lista de Quadros	vii
Lista de Figuras.....	vii
Lista de Tabelas	viii
Lista de Abreviaturas	viii
Introdução.....	10
Capítulo 1.	19
Enquadramento Teórico	19
Introdução.....	20
1. Conceito de avaliação e finalidades da ADD	20
2. Referentes da ADD: enquadramento normativo legal.....	23
2.1. Intervenientes	26
2.2. Instrumentos de avaliação e de registo	27
2.3. Procedimentos	28
3. O professor de LE na ADD.....	31
4. Impacto e constrangimentos do processo	33
5. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional.....	38
Capítulo 2.	45
Metodologia de Investigação	45
Introdução.....	46
1. Opções metodológicas	46
2. Objetivos do Estudo.....	48
3. Plano de Investigação.....	49
3.1. Processos de Recolha e Análise de Informação.....	49
3.2. Caracterização do Contexto	51
3.3. Participantes	54
3.4. Instrumentação	57
3.4.1. O Questionário	57
3.4.2. A Entrevista.....	63
3.5. Procedimentos de análise da informação.....	66
4. Qualidade do estudo	69
5. Limitações	71
Capítulo 3.	73
Apresentação e Análise da Informação	73
Introdução.....	74
1. Dimensão: Ser Professor(a) – Perceções e atitudes relativas à profissão docente	74
2. Dimensão: Avaliação Docente.....	79
2.1. Dimensão: Representações sobre a avaliação	79
2.2. Dimensão: Representações e opiniões/atitudes acerca da ADD	81
2.2.1. Objetivos da ADD	82
2.2.2. Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional.....	84
2.2.3. Dificuldades e Desafios	88
2.2.4. Dimensões a ter em conta	93

2.2.5. Observação de aulas	99
2.3. Dimensão: Estratégias e Possibilidades de Intervenção: sugestões de melhoria ..	106
2.3.1. Formação	107
2.3.2. Alterações	113
2.3.3. Participação efetiva dos professores	119
2.3.4. Outras considerações	120
Considerações Finais e Recomendações.....	122
Introdução.....	123
Considerações Finais.....	123
Recomendações.....	131
Referências Bibliográficas	132
Referências Normativas - Legislação e Orientações Nacionais	137
ANEXOS.....	139
Anexo 1 – Padrões de Desempenho	140
Anexo 2 – Perfil do Professor de Línguas Estrangeiras	144
Anexo 3 – Pedido à Direção	146
Anexo 4 – Questionário	147

Lista de Quadros

Quadro 1 – Caracterização das professoras segundo as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e situação profissional	55
Quadro 2 – Caracterização das docentes entrevistadas, segundo as variáveis género, idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço	56
Quadro 3 – Escala associada aos Itens/Questões, segundo a escala de Likert	58
Quadro 4 – Fundamentação do Questionário	60
Quadro 5 – Guião da Entrevista	64
Quadro 6 – Dimensões e respetivas categorias e subcategorias analisadas nos questionários e nas entrevistas	68
Quadro 7 – Lista de Verificação das Aulas Observadas e Registo de Avaliação do Desempenho Docente	91
Quadro 8 – Apresentação dos Objetivos Individuais	94
Quadro 9 – Registo de Avaliação Global do Desempenho Docente	95
Quadro 10 – Plano de Aula Observada	101
Quadro 11 - Calendarização das Aulas Observadas	102
Quadro 12 – Lista de Verificação do Plano de Aula Observada	102
Quadro 13 – Grelha de Evidências	114
Quadro 14 – Relatório de Autoavaliação do Desempenho Docente	116

Lista de Figuras

Figura 1 – O Ato de Avaliar	21
Figura 2 – Dimensões e Domínios da Avaliação	24
Figura 3 – Práticas utilizadas na construção do Plano de Desenvolvimento Profissional.....	40
Figura 4 – Modelo para a avaliação de professores experientes	41

Figura 5 – Fases do ciclo de supervisão	44
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Respostas relativas à categoria Motivação na Profissão	74
Tabela 2 – Respostas relativas à categoria Satisfação na Profissão	75
Tabela 3 – Respostas relativas à categoria Realização Pessoal	76
Tabela 4 – Respostas relativas à categoria Conceito de Avaliação	79
Tabela 5 – Respostas relativas à categoria Conceções relativas à ADD – Objetivos	82
Tabela 6 – Respostas relativas à categoria Conceções relativas à ADD – Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional	84
Tabela 7 – Respostas relativas à categoria Conceções relativas à ADD – Dificuldade e desafios	88
Tabela 8 – Respostas relativas à categoria Conceções relativas à ADD – Dimensões a ter em conta	93
Tabela 9 – Respostas relativas à categoria Conceções relativas à ADD – Observação de aulas	99
Tabela 10 – Respostas relativas à categoria Sugestões de melhoria – Formação de avaliadores e avaliados	107
Tabela 11 – Respostas relativas à categoria Sugestões de melhoria – Alterações	113
Tabela 12 – Respostas relativas à categoria Sugestões de melhoria – Participação efetiva dos professores	119

Lista de Abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente
ASELE – Avaliação em Supervisão na Educação em Línguas Estrangeiras
CCAD - Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho
CCAP – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
CE – Comissão Europeia
CEF – Curso de Educação e Formação
CNO – Centro Novas Oportunidades
CP – Conselho Pedagógico
ECD – Estatuto da Carreira Docente
EFA – Educação e Formação de Adultos
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LE / LEs – Língua Estrangeira/Línguas Estrangeiras
ME – Ministério da Educação
NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards
NBCTs - National Board Certified Teachers
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades
PCE / PCA – Projeto Curricular de Escola / Projeto Curricular de Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma
PDP – Plano de Desenvolvimento Profissional
PE – Projeto Educativo
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PQE – Professora do Quadro de Escola
PQZP – Professora do Quadro de Zona Pedagógica
QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RI – Regulamento Interno
UE – União Europeia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Nota: 1. Neste estudo aplica-se o novo acordo ortográfico, exceto em textos que foram produzidos anteriormente à sua generalização, nomeadamente citações de autor, a fim de preservar as versões originais dos mesmos.

Introdução

"O tempo que os professores atravessam é complexo. Neste contexto, a (re)profissionalização pode ser um caminho, o qual deve ser orientado para dois objectivos: a procura de mais autonomia e o reforço da solidariedade profissional."
(Sanches, 2008:16)

O presente estudo insere-se no projeto de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. As suas finalidades principais residem na desconstrução do processo de avaliação de desempenho docente (ADD) e na (re)construção de possibilidades a nível da sua aplicação, tendo em conta as potencialidades e os constrangimentos identificados, partindo das perceções/atitude e dos fatores de satisfação/insatisfação profissional apresentados por docentes de Línguas Estrangeiras (LEs).

A necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos tem levado governos, europeus e mundiais, a (re)construir padrões de ensino e a introduzir reformas nas escolas e no trabalho dos docentes. A União Europeia (UE) tem vindo a insistir, cada vez com mais veemência, na urgência da implementação de reformas nos sistemas de ensino e de formação dos países membros. As políticas europeias definem competências essenciais associadas aos conceitos de democracia, igualdade de oportunidades, cidadania ativa, responsabilidade e autonomia. Estes princípios ideológicos encontram-se presentes nos normativos legais europeus e nacionais. Realizam-se estudos a nível da Europa e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); alteram-se Estatutos, Decretos-Lei, autonomia e gestão das escolas; reformulam-se programas, currículos, horários, organização e gestão escolar; surgem documentos de regulação transnacional, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR, Conselho da Europa, 2001), novas tecnologias (como os quadros interativos); enfatiza-se a necessidade de avaliar o desempenho docente, implementando-se modelos para esse fim.

Como é referido nos *Common European Principles for Teachers, Competence and Qualifications* (Comissão Europeia, 2004: 1)

"Teachers play a crucial role in supporting the learning experience of young people and adult learners. They are key players in how education systems evolve and in the implementation of the reforms which can make the European Union the highest performing knowledge-driven economy in the world by 2010. They recognise that high quality education provides learners with personal fulfilment, better social skills and more diverse employment opportunities. Their

profession, which is inspired by values of inclusiveness and the need to nurture the potential of all learners, has a strong influence on society and plays a vital role in advancing human potential and shaping future generations. Therefore, to achieve its ambitious objective, the European Union views the role of teachers and their lifelong learning and career development as key priorities.”

A agenda política tem vindo a reforçar a questão da avaliação da qualidade do sistema educativo, preocupação partilhada a nível mundial, devido aos desafios da competitividade, da globalização e da interdependência económica, social, política e tecnológica. As profundas e sucessivas alterações da sociedade mundial exigem que os sistemas educativos procurem adaptar-se de modo a acompanhar a evolução social e tecnológica, reequacionando o papel tradicional da escola. Neste processo, a qualidade do ensino tem impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos (Danielson e McGreal, 2000: 41).

A Comissão Europeia (CE), no documento supracitado, refere que os docentes devem dar resposta aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento e conduzir os alunos no desenvolvimento de competências, como a autonomia e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida (2004: 3-4). Assim, apresenta três competências centrais à docência: trabalhar com os outros, trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação; trabalhar com e na comunidade. Em 2007, numa comunicação intitulada *Improving the Quality of Teacher Education*, a CE identifica a qualidade do ensino como um fator chave para a melhoria da qualidade da aprendizagem e da educação, no geral. A comunicação enumera algumas propostas no sentido de assegurar que a preparação dos professores, bem como o seu desenvolvimento profissional, seja coordenada, coerente e fazendo uso dos recursos adequados; de garantir que todos os professores possuem os conhecimentos, atitudes e competências pedagógicas exigidas para a sua eficiência; de apoiar a profissionalização do ensino; de promover a cultura da prática reflexiva e da investigação; e de promover o estatuto e o reconhecimento da profissão. O relatório da OCDE *Teachers Matter* conclui que “The teacher profiles need to encompass strong subject matter knowledge, pedagogical skills, the capacity to work effectively with a wide range of students and colleagues, to contribute to the school and the profession, and the capacity to continue developing.” (2005: 11).

É, assim, num contexto altamente complexo, dinâmico, instável e incerto que hoje se fala sobre educação. Hadji (2010) destaca várias mudanças a nível do contexto do exercício da profissão docente: alterações de público-alvo, no comportamento escolar, nas condições do exercício da profissão, das expectativas em relação à escola, nas tecnologias de informação e de

comunicação. O autor alerta, ainda, para o facto de estas mudanças afetarem “o exercício da profissão, seja para a tornar mais difícil, ou mais complexa, seja para propor novos desafios ou abrir novas perspectivas. Daí que a avaliação daqueles que exercem esta profissão se torne seguramente mais delicada” (op. cit.: 117).

O papel do professor é determinante no sucesso da escola, visto que a sua qualidade influencia a aprendizagem e o sucesso dos alunos. A avaliação docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, melhorando a sua prática profissional. Todos os professores se reveem na importância da melhoria das aprendizagens dos seus alunos, pois são eles o elo mais importante na cadeia de relações instituídas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, qual a razão de tanta rejeição deste modelo? Tratar-se-á de uma recusa do modelo ou da própria avaliação? A palavra “*avaliação*” tem sido entendida de forma negativa, sendo vista como uma forma de prestar contas que, na prática, resultará na redução de gastos salariais com a educação por parte do Estado, como refere Moreira (2009a: 245) que, ao explicitar as principais finalidades do processo de avaliação, identifica “a redução dos gastos salariais com a educação” ou Machado e Formosinho (2010: 108) quando afirmam “A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira.” A própria OCDE (Santiago et al.: 2012, 138) refere que “The current financial crisis is severely affecting Portugal, with a significant impact on the resources available to education. (...) Austerity measures include salary cuts for all personnel working in public education, the freezing of career progression in the public service (including for teachers), (...)”.

Sendo esta uma temática bastante abrangente, de atualidade e relevância indiscutíveis e pouco consensual, a avaliação do desempenho espelha-se em diversos âmbitos fulcrais e pertinentes para a evolução profissional dos docentes portugueses. O modelo de avaliação implementado pelo Ministério da Educação (ME), em exercício à data de realização deste estudo¹, apresenta finalidades muito concretas, nomeadamente a melhoria da qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e consequente evolução dos seus resultados escolares,

¹ O modelo de avaliação do desempenho docente aqui visado é o modelo que foi implementado pelo XVII Governo Constitucional que exerceu entre 2005 e 2009 e que se manteve em fase de implementação até ao ano letivo de 2010-2011, com algumas alterações.

bem como a orientação do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, enquadrando-o num sistema de reconhecimento de mérito e excelência (artº 40.º).

As mudanças na imagem da educação encontram-se, como afirma Santomé (2006: 11), “relacionadas com um conjunto muito amplo de transformações sociais, políticas, culturais, laborais e familiares que se produzem simultaneamente”. A escola começa a ser encarada como uma empresa, conceito aliado a expressões como tendências economicistas, produtividade, competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, rankings, prestação de contas, controlo e regulação, em que as finalidades desenvolvimentistas/formativas dos sistemas educativos são reduzidas. Neste contexto, os professores veem o seu trabalho intensificado, aliado à prestação de contas, com o incremento de processos de monitorização e de avaliação que têm conduzido a uma crescente desprofissionalização da classe, visível no aumento da sua desmotivação e na perda de satisfação profissional (Santomé, 2006; Day, 2004; Jesus, 1996, 2002; Lopes, 2004).

A degradação das condições do exercício da sua atividade profissional, assim como da sua imagem social, são causadoras de algum mal-estar docente que se reflete na desmotivação pessoal, nos elevados índices de insatisfação profissional, podendo conduzir a um desinvestimento na profissão. Schleicher, no estudo da OCDE *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*, refere que “Salaries matter... but career prospects, career diversity and giving teachers responsibility as professionals and leaders of reform are equally important” (2011: 5) e Portugal surge identificado como um país onde “appraisal and feedback have limited impact on public recognition, professional development, careers and pay.” (op. cit.: 24-25).

Neste âmbito, a implementação da ADD tem sido motivo de grande agitação e divergência. A OCDE expõe estes aspetos no estudo *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012* referindo que “there has been some resistance to the implementation of some elements of the evaluation and assessment framework (in particular the teacher appraisal model)” (Santiago et al., 2012: 30), sendo que a avaliação ainda surge associada a finalidades de controlo: “Evaluation and assessment are still perceived mostly as instruments to hold stakeholders accountable and to “control” (2012: 37).

Refira-se que os professores sempre foram avaliados; contudo, esta avaliação foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Até 1974, quando o país vivia num regime político não democrático, a avaliação docente era realizada pela inspeção, sem haver lugar a qualquer participação por parte do avaliado; após o advento da democracia, em 1986 surge a Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE) que definiu os princípios da estrutura da carreira docente, nos quais a questão da avaliação surge associada à progressão na carreira e ao desenvolvimento profissional, aliando-os à formação e “à avaliação de toda a actividade desenvolvida (...) bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (art.º 36º). Em 1990, é publicado o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD), que, consagrando os direitos e deveres dos professores, estabelece uma carreira única para educadores de infância e professores desenvolvida em escalões, define um período probatório e determina a necessidade da avaliação de desempenho ter impacto na progressão. É o Decreto Regulamentar 14/92 que implementa este dispositivo de avaliação, constituído por um relatório de autoavaliação elaborado pelo professor com a apreciação crítica da sua atividade e pela frequência de ações de formação com o número de créditos necessários para mudar de escalão, demonstrando, assim, a centralidade da formação contínua no desenvolvimento profissional e, como consequência, na progressão na carreira. O Decreto Regulamentar 11/98 reformula a avaliação docente, preconizando a promoção do mérito e a melhoria da qualidade das escolas; o relatório de autoavaliação passa a ser designado por documento de reflexão crítica, mas continua a ser necessário obter um determinado número de créditos para progredir na carreira, sendo criada uma comissão para avaliar estes requisitos. O Decreto-Lei 15/2007 refere-se a esta situação como:

“(...) com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objectivamente num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tanto, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. Contudo, a formação contínua, em que o País investiu avultados recursos, esteve em regra divorciada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente. Do mesmo modo, a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo.”

Assim, este Decreto altera o ECD, estabelecendo a seleção para ingresso na profissão, a diferenciação de professores em duas categorias hierárquicas e a avaliação docente como forma de reconhecimento do mérito e de desenvolvimento na carreira, “consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira, que permitam identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. O Decreto Regulamentar nº 2/2008 define os mecanismos de aplicação do novo processo de avaliação. A divisão na carreira – entre professor e professor titular (“um corpo de docentes reconhecido,

com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada”) foi um dos pontos que mais impacto negativo causou na classe docente, causando mal-estar nas escolas e contribuindo para o crescimento de tensões entre professores, aliado à elevada burocratização de todo o processo. O Decreto-Lei 75/2010 veio alterar o ECD e a avaliação docente.

A avaliação docente é uma questão incontornável, pois a necessidade de avaliar é aceite por todos os intervenientes educativos e esta prática tem assumido um protagonismo evidente ao nível das políticas e das práticas em educação. Todo o paradigma de avaliação dos professores tem vindo a mudar com as sucessivas publicações do ECD e dos Decretos Regulamentares relativos à ADD. O Decreto-Lei 75/2010, no seu preâmbulo, refere que:

“... é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública e do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente. (...) o Governo teve como objectivos essenciais garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e a valorização do mérito. Estas alterações visam a melhoria da qualidade da escola pública, procurando proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos, tendo em vista o interesse das escolas, das famílias e do País.”

Os propósitos de melhoria das escolas são o mote predominante nos discursos de reforma educativa e a avaliação dos sistemas escolares consolidou-se como um instrumento de controlo exercido pelo governo sobre as organizações educativas. Assim, será importante que as escolas consigam passar do processo avaliativo de um nível individual (professor) para o nível da própria organização (escola). As escolas devem conceber a avaliação como um processo gerador de informação sobre o seu funcionamento e o seu desempenho, que permita avaliar o cumprimento dos objetivos, bem como os seus pontos fortes e fracos, para introduzir alterações e rever objetivos e prioridades estabelecidas.

A este nível Pacheco e Flores (1999: 173) afirmam que:

“Mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema educativo, à escola e ao professor que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor, na construção de critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (administração, professores, alunos...), na pluralidade metodológica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação.”

A análise e a discussão do processo avaliativo implicam, obrigatoriamente, a reflexão crítica acerca do conjunto de aspetos que o enquadram e o definem, nomeadamente a conceção

do que representa ser profissional da educação e a forma como os professores encaram as funções e as dimensões inerentes à sua profissão. As percepções sobre o ensino e sobre ser professor, as concepções acerca dos processos de construção e desenvolvimento profissional, as visões sobre os padrões, critérios e indicadores de avaliação, bem como a definição de objetivos para a avaliação dão origem a múltiplas perspectivas que podem ser incompatíveis na prática e que remetem para diferentes modos de encarar esta problemática.

As escolas apresentam realidades distintas e contextos diferenciados, os docentes convivem com perspectivas divergentes em relação ao processo avaliativo e as suas percepções neste âmbito são fundamentais para uma melhor compreensão acerca do que os (des)motiva, do que (des)valorizam, ou ainda das práticas que consideram ser as mais ajustadas.

Neste sentido, será fundamental construir pontes entre as percepções dos docentes, as suas práticas e a avaliação. Este estudo tem como objeto as representações dos professores acerca da educação em LE, abrangendo o perfil do professor de LE e o desenvolvimento da sua identidade profissional, e do processo avaliativo do seu desempenho. A informação a analisar foi recolhida através do recurso ao inquérito por questionário e entrevista. A análise dos inquéritos permitirá a reflexão e o questionamento, tornando este estudo numa forma de abrir caminhos para melhorias efetivas a nível do desempenho profissional, o que contribuirá para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Se os professores forem ouvidos, se sentirem acompanhados e forem capazes de se autoanalisar, autoavaliar e aperfeiçoar/mudar, tornar-se-ão melhores professores, o que se refletirá de forma positiva nas aprendizagens dos alunos.

De acordo com Flores (2010), a avaliação é uma forma indispensável para a compreensão e atuação no sentido de melhorar uma determinada realidade. Ela não pode ser entendida como a panaceia para todos os problemas revelados pelo sistema educativo. Será necessário questionar os seus princípios e pressupostos, os seus procedimentos e metodologias, os objetivos a que se destina e os seus efeitos. Será fundamental, também, aliar à avaliação algumas políticas e medidas que a possam complementar e potenciar os seus resultados. Como preconizam Freire e Shor “o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas (...) a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes” (1986: s/p).

Tomando a perspectiva de Schostak acerca da investigação, o estudo associa finalidades interpretativas a finalidades interventivas, pois assenta na ideia de fazer alguma diferença, patente através do desenvolvimento de uma abordagem proactiva (2008: 8), visto que o objetivo

final é consciencializar acerca das condições (ibidem) ligadas à avaliação dos professores, no sentido de estimular a mudança, causando algum impacto no âmbito escolar, e, num sentido mais alargado, na sociedade, o que só pode acontecer quando “questioning (is) undertaken by people face to face in their everyday lives” (ibidem). A dimensão supervisiva, aqui defendida como promotora do desenvolvimento profissional docente, é ditada pela consciência profissional dos docentes, pelo dever de melhorar a qualidade das aprendizagens realizadas pelos seus alunos, pela necessidade de uma crescente satisfação na profissão, pela procura de uma conceção de educação que transforme as escolas em lugares de esperança. A avaliação docente não pode ser dissociada da avaliação das aprendizagens dos alunos e da avaliação da escola, o que, obrigatoriamente, se reflete na sociedade (Vieira, 2009).

Este estudo visa compreender o modo como a avaliação é encarada e os motivos subjacentes a estas representações. Desta forma, foram delineados os seguintes quatro objetivos para o estudo:

1. Analisar as representações dos professores sobre o processo avaliativo e o processo de ensino aprendizagem das LEs.
2. Caracterizar perceções e atitudes face à profissão docente, identificando fatores de satisfação e insatisfação profissional.
3. Identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente junto dos professores de LE.
4. Inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante.

O relatório é composto por três capítulos. No primeiro, procede-se ao enquadramento teórico, segmentando-o em cinco partes: em primeiro lugar, procede-se à conceitualização do termo *avaliação* e à exploração das finalidades da ADD. De seguida, analisa-se o enquadramento normativo legal que presidiu à construção do referencial da ADD, referindo-se orientações nacionais e internacionais. Aborda-se, depois, a situação das LEs, tendo em conta o perfil do professor destas disciplinas, nomeadamente no que diz respeito às dimensões a avaliar e às suas competências. Em quarto lugar, apresentam-se os constrangimentos e o impacto deste processo, nomeadamente a nível da satisfação, motivação e realização, ou seja, dos fatores de (in)satisfação profissional. Por último, focaliza-se a dimensão do desenvolvimento profissional

como objetivo primordial da ADD, sendo que, neste contexto, é analisado o papel da supervisão pedagógica ao serviço do desenvolvimento profissional.

No segundo capítulo, é apresentado o quadro metodológico que presidiu ao desenvolvimento do estudo. Este capítulo contempla as opções metodológicas da investigação, a apresentação dos objetivos, a sua contextualização, bem como a fundamentação da instrumentação elaborada e os respetivos procedimentos de análise da informação. A última parte do capítulo reporta-se a critérios de qualidade do estudo e às suas limitações.

O terceiro capítulo dá conta da análise, interpretação e comparação da informação recolhida, procedendo-se ao cruzamento e triangulação dos resultados dos questionários e das entrevistas.

Finalmente, na conclusão deste trabalho, integram-se considerações finais e implicações do estudo, com base nas sugestões de melhoria apontadas pelas docentes participantes no estudo. Apresentam-se, ainda, sugestões para futuras investigações, de acordo com as pistas fornecidas pelas participantes que apontam para intervenções futuras.

Capítulo 1.

Enquadramento Teórico

Introdução

Avaliar (verbo transitivo): determinar a valia ou o valor de; apreciar o merecimento de; reconhecer a grandeza, força ou intensidade de; calcular; orçar; computar;

(verbo pronominal): julgar-se; apreciar-se; reputar-se;

Avaliação: ato de avaliar; valor determinado pelos avaliadores; estabelecimento do valor de algo, cálculo; apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional.

Infopédia – enciclopédia e dicionários Porto Editora (www.infopedia.pt)

De acordo com os propósitos estabelecidos para este estudo, são, de seguida, analisadas, de forma sucinta, as finalidades da ADD, as orientações nacionais, nomeadamente no que diz respeito aos seus referentes (enquadramento normativo legal), intervenientes, instrumentos de avaliação e de registo e procedimentos. No âmbito dos referentes são, igualmente, referidas algumas das orientações internacionais, resultados da investigação e discutido o perfil do professor de LE.

Pretende-se desenvolver um conceito de avaliação como elemento mobilizador do desenvolvimento pessoal e profissional. Para tal, preconiza-se uma avaliação docente do tipo formativo e colaborativo, que se revele adequada ao perfil de competências do professor de LE. A reflexividade inerente a este processo encontra-se ligada ao desenvolvimento profissional docente e ao desenvolvimento de práticas de autosupervisão e de supervisão interpares. Assim, favorece-se “uma visão emancipatória da supervisão em contexto de avaliação interpares, essencia[] à transformação deste processo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional” (Moreira, 2009a: 242) e defende-se a importância da avaliação formativa, favorecendo uma abordagem cíclica de reflexão-ação que potencie o crescimento do docente enquanto pessoa e profissional.

A necessidade de repensar as mudanças realizadas pelo ME e que se refletiram nas *vidas* dos professores de forma tão expressiva implica uma reflexão acerca da dimensão política dessas alterações, para as desafiar com propostas integradoras do questionamento, do pensar e da consciencialização dos professores, desconstruindo todo o processo e (re)construindo possibilidades.

1. Conceito de avaliação e finalidades da ADD

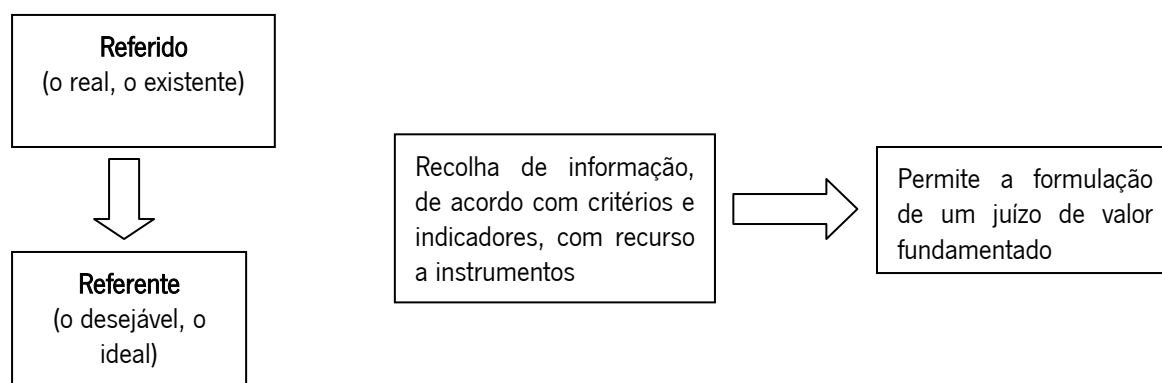
A nível da concetualização do termo, Hadji (1994: 31) denomina de “avaliação *o acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação,*

acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;
- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas e intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.”

Com a mesma ideia, Lesne (1984, citado por Rodrigues, 1999: 25) refere que “Avaliar é (...) confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido”. Estes conceitos estão representados na figura 1:

Figura 1 – O Ato de Avaliar (com base em Hadji, 1993; Lesne, 1984; retirado de Graça et al., 2011)



Aplicando estes conceitos à escola, a avaliação deve ser um processo de recolha de informação relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e, num sentido mais amplo, do sistema educativo; deve ser um procedimento que ajude à compreensão dos problemas que afetam os sistemas educativos e que conduzem à seleção de estratégias que os superem. Fernandes refere que “parece ser importante que, em cada escola, a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente de recolha de informação (credível e útil) relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todas as componentes do sistema escolar. A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” (2009: 20).

O Programa do XVII Governo Constitucional que exerceu entre 2005 e 2009 referia o propósito de definir “um programa nacional de formação de professores, com explicitação de perfis de desempenho e com consequentes medidas de incentivo à qualidade da formação inicial e contínua. A ADD, neste contexto, deve ser acompanhada por iniciativas que aumentem a

motivação e a auto-estima dos professores em função dos resultados obtidos e das boas práticas reconhecidas pelos seus pares.” (Programa do XVII Governo Constitucional: 44). O Decreto-Lei nº 15/2007, que apresenta o novo ECD, refere no seu preâmbulo que “A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”.

Esta intencionalidade mantém-se no Decreto-Lei 75/2010 (que apresenta o modelo de avaliação em vigor à data deste estudo), artigo 40.º, a avaliação de desempenho visa:

- ◇ melhorar os resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens;
- ◇ proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de mérito e da excelência.

Sanches (2008: 129-130) classifica estes objetivos como objetivos finais, num primeiro nível. Num segundo nível, classifica-os como intermédios, visto que:

“a avaliação de desempenho visa a melhoria da prática pedagógica, a valorização e o aperfeiçoamento do professor, a inventariação das suas necessidades de formação sem prejuízo do direito a autoformação, a detecção dos factores que influenciam o seu rendimento profissional, a diferenciação dos melhores profissionais no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, a identificação de indicadores de gestão do pessoal docente e a promoção quer do trabalho cooperativo entre os docentes quer da excelência e da qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

Neste âmbito, a avaliação do desempenho docente deve, primordialmente, incentivar o desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, pois deve potenciar e credibilizar as competências dos docentes através da regulação e melhoria do ensino. Desta forma, a avaliação converte-se numa condição essencial ao reconhecimento e valorização da profissão docente, sendo que o processo de ADD depende da escola, uma vez que está relacionado com os seus referentes internos. Segundo Sanches, “a avaliação de desempenho tem como elementos de referência os objectivos e as metas definidas no projecto educativo e no plano anual de actividades (...), bem como os indicadores de medida estabelecidos (...) relativamente ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e à redução das taxas de abandono escolar” (2008: 143), de acordo com o Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro.

O Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) destaca a “dupla racionalidade” da lei, alertando para a incompatibilização dos seus objetivos “por um lado, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e, por outro, a gestão do pessoal docente e da sua carreira, seguindo uma orientação por resultados e exigindo a

prestação de contas, com consequências na progressão profissional” (Recomendação n.º 2 de 2008: 5). Na visão do CCAP, esta situação poderá ser a razão pela qual a avaliação formativa não assume relevância central, pois a regulamentação do modelo e a sua concretização orientam-se numa lógica que não parece valorizar o carácter formativo da avaliação.

2. Referentes da ADD: enquadramento normativo legal

A avaliação não pode ser concretizada sem antes se definirem os quadros de referência da mesma, pois é de acordo com estes que se legitima a formulação de juízos de valor. De igual forma, é importante que todos os intervenientes no processo estejam conscientes destes quadros, pois, como referem Danielson e McGreal (2000), a informação obtida contribuirá para o desenvolvimento profissional se o processo de avaliação for considerado transparente, fundamentado, rigoroso e válido.

O quadro de referência da ADD encontra-se definido na LBSE, no ECD e na legislação criada para a sua implementação. O modelo parece centrado no perfil do professor, visto que tem como ponto de partida o facto de o ECD determinar que a avaliação de desempenho se concretiza segundo quatro dimensões (artigo 42.º, número 2): a vertente profissional e ética da profissão docente, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e, por último, o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 240/2001. Com base nestas dimensões e no artigo 45.º do ECD, referente aos *Domínios de avaliação*, foi publicado o Despacho n.º 16034/2010 que definiu os *Padrões de Desempenho* (Anexo 1), no sentido de “contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.” Os padrões de desempenho são apresentados como um “elemento de referência nacional” que define as características fundamentais da profissão docente e as respectivas tarefas profissionais, descrevendo natureza, saberes e requisitos para a profissão, que pretende “(re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social”. Este documento deve, ainda, ser contextualizado “de acordo com o projecto e características de cada escola e com as especificidades da comunidade em que se insere” e pretende orientar para “um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribua efectivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.” (idem).

A LBSE faz corresponder a progressão na carreira com a avaliação da atividade desenvolvida pelo professor, de forma individual ou em grupo, nos planos da educação e do ensino, da prestação de serviços à comunidade, das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.

O Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 42.º, refere que “a avaliação se realiza segundo critérios previamente definidos, que permitam aferir os padrões de qualidade do desempenho profissional, tendo em conta o contexto sócio-educativo em que se desenvolve a sua actividade”. Este pressuposto remete para a necessidade de definir um quadro de referencialização. Para Martins et al., um “quadro de referência é um conjunto de normas, valores, objectivos, perfis de desempenho, padrões de qualidade, etc., estabelecido externamente, a partir do qual se configura o modelo de avaliação” (2011: 71).

Como já foi referido, o Decreto-Lei 240/2001 define o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sendo que este perfil se estrutura em função das quatro dimensões suprarreferidas, avaliadas de acordo com os parâmetros e indicadores de classificação, com base nos critérios constantes das diversas fichas de avaliação de desempenho (Despacho nº 14420/2010) e nos *Padrões de Desempenho* (Anexo 1 - Despacho nº 16034/2010). As escolas tiveram alguma margem de autonomia na definição do quadro de referência da avaliação de desempenho, o que lhes permitiu estabelecer, nas referidas fichas, critérios de avaliação em diversos parâmetros. Na Figura 2, explicita-se a relação entre dimensões e domínios da avaliação, de acordo com o Despacho nº 14420/2010, nas fichas de avaliação das funções docentes, e com os *Padrões de Desempenho*.

Figura 2 – Dimensões e domínios da avaliação (de acordo com Graça et al., 2011: 61-62)

DIMENSÃO	DOMÍNIO
Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional.
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos.
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas.
	Realização das atividades letivas.
	Relação pedagógica com os alunos.
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
	Contributo para a realização dos objetivos e metas do projeto educativo e dos planos anual e plurianual de atividades.

Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão.
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Analisando a Figura 2, podem tirar-se três conclusões: a predominância das dimensões *ensino e aprendizagem* e *participação na escola*; a limitação da dimensão *relação com a comunidade*, pois a apreciação dos pais é facultativa, tendo em conta a concordância do docente e o estabelecido no Regulamento Interno (RI) da escola, e não um parâmetro de avaliação; por último, a escassez de parâmetros nas dimensões *vertente profissional e ética* e *formação profissional ao longo da vida*, sendo que esta formação é um pressuposto fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Já as recomendações da CCAP, nomeadamente as Recomendações nº 3/CCAP/2008 – Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas, bem como a Proposta nº 1 (CCAP/2010 – Padrões de Desempenho Docente, apontam para a transversalidade da *dimensão profissional, social e ética*, dando maior relevância às dimensões do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (considerada central) e da *participação na escola e relação com a comunidade escolar*.

Para Graça et al. (2011: 27) “Os padrões de desempenho trazem tranquilidade ao processo de avaliação, pois permitem que, à partida, avaliados e avaliadores, em sentido lato, conheçam as ações que uns têm de desenvolver e os outros de observar, para que o professor em avaliação se possa situar num determinado nível de desempenho docente.” Este desempenho estará balizado pelos descritores de cada um dos níveis de desempenho e para cada uma das dimensões.

Neste âmbito, a nível internacional, e a título de exemplo, os Estados Unidos da América fundaram o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) em 1986. Este, para além de criar os padrões de desempenho docente, tem igualmente o objetivo de desenvolver um sistema de avaliação de desempenho de confiança e justo, que tenha em conta a complexidade e a exigência crescentes da profissão. Em 2006, o NBPTS identificou cinco domínios nos quais se desenvolve a atividade docente; “The Five Core Propositions form the foundation and frame

the rich amalgam of knowledge, skills, dispositions and beliefs that characterize National Board Certified Teachers (NBCTs):

- ◇ Proposition 1: Teachers are Committed to Students and Their Learning.
- ◇ Proposition 2: Teachers Know the Subjects They Teach and How to Teach Those Subjects to Students.
- ◇ Proposition 3: Teachers are Responsible for Managing and Monitoring Student Learning.
- ◇ Proposition 4: Teachers Think Systematically about Their Practice and Learn from Experience.
- ◇ Proposition 5: Teachers are Members of Learning Communities.” (NBPTS, 2006, consultado a 15 de agosto de 2012).

Estes cinco domínios demonstram a variedade de responsabilidades inerentes às funções docentes, evidenciando a importância da definição das dimensões a avaliar e da exigência da concretização dos padrões de desempenho.

2.1. Intervenientes

São intervenientes no processo de ADD, o professor avaliado, os avaliadores e a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho (CCAD). Segundo o Decreto Regulamentar nº 2/2008, artigo 12.º, são avaliadores o coordenador do departamento curricular, ou os professores titulares por ele designados, de acordo com o número de docentes a avaliar; e o presidente do conselho executivo ou o diretor da escola ou agrupamento de escolas ou um membro da direção executiva por este designado. O Decreto Regulamentar nº2/2010 fez algumas alterações a este nível, ao terminar com a distinção entre professores e professores titulares: mantém a CCAD e cria a figura do relator “designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado”, sendo que “o coordenador do departamento curricular coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento.” (artigos 12.º e 13.º). Segundo o artigo 14.º, “o relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho.”

O artigo 13.º indica a constituição do júri de avaliação, os membros da CCAD e o relator, bem como as suas competências: atribuir de forma fundamentada a classificação final de cada avaliado, tendo em conta a proposta do relator; emitir recomendações tendo em vista a melhoria da prática pedagógica e a qualificação do desempenho profissional dos avaliados; aprovar um programa de formação dos docentes com menção de *Regular* ou de *Insuficiente*; apreciar e decidir reclamações.

Todavia, é importante referir que a figura do avaliador não é isenta de tensão. Neste domínio, a investigação identifica a não-aceitação da escolha deste, a sua falta de formação e a relação de maior/menor proximidade mantida com os seus pares como fatores de conflito e tensão no processo avaliativo.

2.2. Instrumentos de avaliação e de registo

A concretização do processo de avaliação implica a utilização de instrumentos de avaliação e registo:

- ◇ fichas destinadas à avaliação dos docentes, aprovadas pelo ME²;
- ◇ instrumentos de registo criados e aprovados pelo Conselho Pedagógico (CP) de cada escola/agrupamento de escolas.

Estes são os documentos legais onde será registado todo o processo e que devem considerar as dimensões, domínios e padrões de desempenho previstos na legislação. A escola deve descrever os cinco níveis de desempenho para cada parâmetro classificativo (descritores), sendo que os instrumentos de registo são elaborados e aprovados pelo CP, tendo em conta os padrões de desempenho e as orientações do CCAP, segundo o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigo 10.º. A classificação dos parâmetros definidos deve atender a diversas fontes de dados, através da recolha de todos os elementos relevantes, nomeadamente relatórios certificativos de aproveitamento em ações de formação, autoavaliação, observação de aulas, análise de instrumentos de gestão curricular, materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, instrumentos de avaliação pedagógica, planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 45.º). Estes instrumentos de registo fundamentam o preenchimento das fichas de avaliação, sendo relevantes no processo de

² Nos termos dos artigos 44.º e 45.º do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, do n.º 2 do artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro de 2010.

triangulação e podem ser listas de verificação, grelhas de observação, grelhas de análise documental, questionários ou inquéritos, portefólio, materiais pedagógicos elaborados, entre outros.

O CCAP (2010: 4) acentua a necessidade de coerência na construção dos instrumentos de avaliação, tendo em conta os critérios seguintes:

- ◇ seleccionar apenas a informação necessária e útil;
- ◇ assegurar a precisão, a credibilidade e a fiabilidade dos dados;
- ◇ respeitar o princípio da transparência;
- ◇ cruzar dados das diferentes fontes de informação e da aplicação de diferentes métodos;
- ◇ manter um elevado grau de ética profissional ao longo de todo o processo.

Machado e Formosinho (2010) acreditam que estes instrumentos, bem como os critérios, devem ser diferenciados de acordo com os propósitos definidos para a ADD, isto é, se correspondem a uma avaliação formativa ou sumativa. Estes autores salientam que a primeira “procede à recolha de dados e *feedback* de informação para a revisão do processo de desenvolvimento da docência com vista à melhoria”, enquanto que a segunda “visa sobretudo a prestação de contas” tendo em vista a classificação e progressão na carreira”, o que causa uma grande tensão “entre desenvolvimento profissional e prestação de contas, controlo profissional e controlo burocrático” (op. cit.: 110).

2.3. Procedimentos

Os procedimentos a adotar na implementação do processo de ADD devem ser adequados ao contexto de cada escola através da elaboração de indicadores observáveis e, a partir destes, serão construídos os instrumentos de recolha de informação. O desempenho do professor não pode ser apreciado fora do seu contexto profissional, pelo que o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/PCA), o Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA), o RI, os Projetos Curriculares de Turma (PCT) e os projetos disciplinares têm de ser tidos em conta como referentes internos, não esquecendo a contextualização da realidade sociocultural do meio em que a escola está inserida. Neste âmbito, Fernandes (2009: 22) alerta para a necessidade das escolas tirarem “partido da margem de autonomia que o sistema lhe confere. (...) as escolas podem determinar muito do que irá ser a avaliação dos seus docentes. E

será bom que o façam com a noção de que é impossível avaliar tudo, que há coisas muito mais importantes do que outras e que se devem centrar no que é mais estruturante e fundamental.”

Para os professores integrados na carreira, a avaliação de desempenho realiza-se em ciclos de dois anos letivos e reporta-se ao serviço prestado nesse período, desde que tenham prestado serviço efetivo durante, pelo menos, metade desse tempo (Decreto-Lei n.º 15/2007, artigo 42.º). A avaliação realiza-se até ao termo do ano civil em que se completarem os dois anos escolares, devendo a calendarização ser definida pelo diretor, de acordo com as regras estabelecidas por despacho do Governo (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigo 15.º).

Tendo em conta o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, artigo 16.º, o processo de avaliação é constituído por dois documentos obrigatórios: o relatório de autoavaliação e a ficha de avaliação global. O documento de registo de observação de aulas, se esta ocorrer, integra também o processo de avaliação.

No artigo 17.º refere-se que a autoavaliação tem o objetivo de “envolver o docente no processo de avaliação, promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria do desempenho”. O relatório deve abordar os itens seguintes: autodiagnóstico efetuado no início do procedimento; breve descrição da atividade profissional desenvolvida; contributo para a prossecução dos objetivos e metas da escola; análise pessoal e balanço das atividades letivas e não letivas desenvolvidas, de acordo com os referentes legislativos; formação realizada e benefícios para a prática letiva e não letiva; identificação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional. Segundo as orientações da OCDE (2009: 14), na autoavaliação “the formative purpose is predominant since the reflection process enables the teacher to be aware of his own strengths and weaknesses, and to identify her needs for improvement, professional development or coaching.”

Este relatório deve ser acompanhado dos documentos considerados relevantes para a avaliação que não constem do processo individual, denominados de evidências pelo Despacho n.º 14420/201 (a organização destas evidências reflete o percurso do professor, mas exige tempo, a organização de uma sequência e a reflexão sobre cada dimensão da atividade docente) e sempre que o docente tiver procedido à entrega de objetivos individuais deve fazer referência a estes. As evidências podem ser de variada ordem; por exemplo, segundo a investigação de Danielson e McGreal (2000): portfólio, aulas observadas, autoavaliação, planificações, instrumentos de trabalho, projetos e atividades, trabalhos dos alunos, feedback de alunos, encarregados de educação e colegas de trabalho. A legislação aponta que a observação de aulas

é facultativa (artigo 9.º), só ocorrendo a requerimento dos interessados, mas constitui condição obrigatória para as menções de *Muito Bom* e *Excelente* e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, sendo que abrange, pelo menos, duas aulas em cada ano letivo.

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, artigos 7.º e 8.º, o processo de referencialização inclui, também, a apresentação aos avaliadores, de uma proposta de objetivos individuais (que pode ser negociada com o avaliador), definindo o contributo do docente para a consecução das metas do agrupamento/escola, tendo como referência os objetivos e metas preconizadas no PE e no PAPA, bem como os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento quanto ao “ progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar”. Os objetivos são determinados de acordo com os padrões de desempenho e com os seguintes itens: a melhoria dos resultados, a redução do abandono escolar, a prestação de apoio à aprendizagem dos alunos incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão do agrupamento ou escola não agrupada, a relação com a comunidade, a formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente, participação e dinamização quer de projetos ou atividades do plano anual de atividades ou dos projetos curriculares de turma, quer de outros projetos e atividades extracurriculares. O Decreto Regulamentar n.º 2/2010 refere a apresentação dos objetivos individuais nos artigos 7.º e 8.º, tornando a sua entrega facultativa, constituindo para quem os entrega o elemento orientador das suas práticas e funcionar como referência para a autoavaliação e para a avaliação final.

Tal como define o artigo 18.º, a ficha de avaliação global é preenchida pelo relator depois de apreciado o relatório de autoavaliação, “considerando os elementos de referência” com vista à determinação do grau de cumprimento destes. Se tiver havido lugar a observação de aulas, o relator também a deve ponderar, bem como a apreciação realizada conjuntamente com o avaliado. Esta ficha “sintetiza e pondera todos os domínios relevantes (...) e regista a atribuição da classificação final e a respectiva menção qualitativa” (artigo 20.º), sendo que os domínios são pontuados numa escala de 1 a 10. O resultado final é expresso com as seguintes menções qualitativas, com as correspondentes classificações: *Excelente* — de 9 a 10 valores; *Muito Bom* — de 8 a 8,9 valores; *Bom* — de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* — de 5 a 6,4 valores; *Insuficiente* — de 1 a 4,9 valores. Há lugar à fixação de percentagens para a atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e *Muito Bom* (artigo 21.º).

Tendo tido conhecimento da ficha de avaliação global, o avaliado pode solicitar “a realização de uma entrevista individual com o relator, para apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação”(artigo 19.º); tendo também direito a apresentar reclamação e recurso da avaliação final (artigos 23.º e 24.º) apresentada pelo júri de avaliação.

3. O professor de LE na ADD

No âmbito da análise dos referentes, deve ser referida a falta de uma componente disciplinar na ADD a nível legislativo, isto é, não se tem considerado a existência de um perfil específico do professor das várias disciplinas e áreas disciplinares, nomeadamente no que diz respeito às dimensões a avaliar e às suas competências. A formação de um professor de LEs envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento: da língua que ensina e da ação pedagógica necessária para conduzir à aprendizagem da língua. O conteúdo funcional da sua ação será necessariamente diferente do de outros professores, pelo que se acredita que o processo de ADD, nomeadamente a instrumentação, deve ser adequado.

No âmbito deste Mestrado e da disciplina de Avaliação em Supervisão na Educação em Línguas Estrangeiras (ASELE), a investigadora fez parte de um grupo de trabalho (Sampaio et al., 2010) que estudou a relevância da concretização deste perfil em termos de ADD. O grupo partiu do princípio que a maior parte dos currículos têm objetivos idênticos a nível europeu: competência para comunicar na língua alvo; mestria das quatro capacidades (ouvir/falar, ler, escrever); abertura a outras culturas; e familiaridade com os países onde a língua é falada. No que diz respeito à metodologia, defende-se a abordagem comunicativa, a promoção da autonomia do alunos e o desenvolvimento da consciência intercultural, privilegiando uma abordagem accional e centrada em tarefas, tal como defende o QECR (2001) ou os programas nacionais mais recentes. Os professores são formados para encorajar a comunicação, estimular o interesse dos alunos por diferentes culturas e línguas e guiá-los nessa descoberta para aprender a aprender.

No sentido de estabelecer o perfil deste professor, o grupo procedeu à análise do Decreto-Lei 240/2001 e de alguns estudos realizados na UE dentro deste âmbito: o *“European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference”* e o *“Foreign Language Teaching in Schools in Europe”*.

Assim, partindo das quatro dimensões apresentadas no referido Decreto-Lei, o grupo identificou as categorias específicas ao perfil do docente de LE, sendo que algumas delas são abrangentes e encontram-se presentes em mais do que uma dimensão:

◇ dimensão profissional, social e ética: destacam-se o conhecimento ético-profissional, a relação pedagógica com os alunos, a relação com a comunidade e a formação pessoal/profissional;

◇ dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: sobressaem a realização e preparação das atividades letivas, a prática profissional, a relação pedagógica com os alunos e a avaliação das aprendizagens;

◇ dimensão participação na escola e relação com a comunidade: destacam-se o contexto escolar e o contexto social;

◇ dimensão desenvolvimento profissional ao longo da vida: destacando a formação pessoal e a formação profissional.

O Anexo 2 apresenta o perfil completo do professor de LEs, identificando as competências correspondentes a cada dimensão e categoria, de forma a valorizar a componente disciplinar. Quando se deu início a este estudo, foi prevista a apresentação e a discussão junto das docentes participantes. Tal não foi feito, pois, de uma forma geral, estas mostraram-se defensoras de uma componente mais transversal na avaliação docente, desvalorizando a componente disciplinar.

O objetivo da elaboração deste perfil foi a de desmistificar o conceito de ADD, pois, ao se proceder a uma avaliação que tem em conta a especificidade da disciplina (neste caso, científica, cultural, linguística), ao contribuir para a melhoria das práticas e para uma maior consciencialização da profissão, aumentaria a credibilidade de todo o processo avaliativo, o que, acredita-se, facultaria uma maior aceitação deste por parte dos docentes. De modo a cumprir esta finalidade, as escolas deveriam elaborar e utilizar instrumentos de avaliação e de registo adequados às diferentes disciplinas, nomeadamente no que diz respeito às listas de verificação das aulas observadas, à apresentação de evidências e aos descritores dos instrumentos de registo.

O perfil apresentaria, assim, uma orientação formativa, reguladora e inovadora das práticas, promovendo a autorreflexão. Fomentaria, também, uma atitude proactiva e de melhoramento, no espírito do desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como finalidade última a melhoria das aprendizagens dos alunos. Perante a autoavaliação do seu desempenho

ou a avaliação feita pelo supervisor/avaliador, seria possível ao docente reconhecer os seus pontos fortes e fracos, dinamizar estratégias de melhoria e ultrapassar dificuldades detetadas, reconhecendo a ADD como uma mais-valia no seu desenvolvimento profissional como professor específico de uma LE.

4. Impacto e constrangimentos do processo

O processo de implementação do novo modelo de ADD foi marcado por muita perturbação e agitação entre professores, embora estes reconheçam a sua importância e necessidade. As mudanças implementadas trouxeram alterações profundas não só na avaliação, mas também na própria carreira e na estrutura e organização das escolas, que se repercutiram no ambiente vivido nestas, tendo como base os princípios de hierarquização e de diferenciação entre professores (o surgimento dos professores titulares, o sistema de quotas e a avaliação interpares). Aliadas à excessiva carga burocrática e à falta de formação específica e adequada dos avaliadores, estas questões revelaram-se aspetos críticos contrários à sua implementação. Tal como explica Paquay (2004 : 319), “Dans un contexte de profonde transformation des systèmes d’enseignement où les enseignants ont dû porter le poids des changements, dans un contexte de dévalorisation sociale du corps enseignant et donc de fragilisation de l’identité enseignante, il est difficile pour les enseignants d’accepter de rentrer dans un processus d’évaluation dont ils seraient «objets».”

Tendo em conta os normativos legais, a inclusão simultânea na avaliação de propósitos formativos, orientados para a supervisão e o desenvolvimento profissional, e sumativos, ligados à prestação de contas e à gestão da carreira, deu origem a alguma tensão, criando ambiguidades, que poderiam conduzir, inclusivamente, ao surgimento do individualismo e da competição (Simões, 2000; Day, 2001; Flores, 2009; Hadji, 1994; Curado, 2000; Sanches, 2008; Fernandes, 2009). A este propósito, alguns autores (Paquay, 2004; Machado e Formosinho, 2010; Alves e Machado, 2010; Flores, 2010; De Ketele, 2010) defendem que os pressupostos sumativos limitam a qualidade do trabalho docente, com efeitos negativos a nível do desenvolvimento profissional; já os propósitos formativos, nos quais a avaliação está ao serviço da regulação e melhoria das práticas dos professores, promovem o reconhecimento e o aperfeiçoamento da ação profissional e a aquisição de competências para o progresso dos alunos, com ênfase na qualidade do ensino e das aprendizagens.

Mas, se a avaliação deve ser fundamentalmente formativa, como compatibilizar o objetivo de melhorar o desempenho com a prestação de contas e com a repercussão na gestão da carreira? A OCDE (Santiago et al.: 2012: 138) coloca a mesma questão de outra forma: “An important challenge is to find the right balance between the accountability and the improvement functions of evaluation and assessment. It is apparent that the policy initiatives in evaluation and assessment of the last few years have emphasized accountability over improvement.”

Paquay (2004 : 306-307) questiona mesmo: “Évaluer l’enseignant pour le conformer aux normes ou pour gérer sa carrière ou pour augmenter les performances des élèves ou encore pour qu’il se développe professionnellement ? Autant de fonctions en tensions, le plus souvent contradictoires”. De alguma forma respondendo a esta questão, Simões (2000) defende a definição clara dos propósitos do processo de avaliação como um elemento crucial. Este autor chama a atenção para o facto de que os propósitos “determinam o uso que se faz da avaliação, legitimando a sua existência; guiam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, quer na implementação de um novo sistema quer na revisão de um já existente; condicionam o impacto e a aceitação do sistema de avaliação.” (op. cit.: 41).

Neste sentido, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no Relatório Mundial de Educação, destaca que em muitos países (1998: 102) “a preocupação central na avaliação dos professores não é o avanço da ciência pedagógica mas o bom funcionamento de um sistema de emprego que exige que se façam juízos sobre quem seleccionar ou contratar para professor e sobre quem promover, a quem dar posse, despromover ou despedir.”

Se a avaliação parecer condicionada por procedimentos considerados burocráticos e demasiadamente administrativos e por objetivos economicistas, o processo não parecerá orientado por princípios de rigor e credibilidade nem promotores do desenvolvimento profissional e pessoal. A este respeito Afonso (2009) destaca “A obsessão avaliativa indutora de novas formas de controlo, bem como, entre muitos outros factores, a erosão da missão tradicional da escola pública como lugar do *bem comum*” como causadoras de “condições cada vez mais difíceis de exercício profissional em muitas escolas, de acentuação da subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, e de descomplexificação da formação que lhes é devida como trabalhadores intelectuais.” (op. cit.: 28). Também Méndez reforça esta ideia: “a contradição surge quando, por um lado, se insiste na responsabilidade e

profissionalidade do docente e, por outro, se introduzem formas de controlo externo, tal como a prestação de contas ou a avaliação externa” (2002: 50).

Noutro sentido surge a investigação de Stronge (2010) que defende que os dois desígnios podem ser compatíveis e que deverá haver um esforço para os conciliar na prática, estabelecendo uma ligação lógica entre ambos. Para este efeito, será essencial construir um “clima construtivo” (op. cit.: 31), em que a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração se mostram elementos-chave. O autor determina, ainda, as linhas de orientação que permitem o desenvolvimento e a implementação de um processo de avaliação com qualidade (ibidem: 37-39):

- ◇ relacionar o sistema global de avaliação e os papéis do desempenho individual com os objetivos da organização;
- ◇ considerar o contexto da avaliação docente;
- ◇ basear a avaliação em obrigações profissionais claramente definidas;
- ◇ utilizar variadas fontes de dados para documentar o desempenho dos professores;
- ◇ criar e utilizar critérios de avaliação que promovam a justiça;
- ◇ o sistema global deve facilitar o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho.

Outro ponto polémico leva a retomar Hadji (1994: 29): avaliar “significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo”. Neste contexto, como refere Pereira (2011: 43), “qualquer tomada de decisão (...) nunca poderá ser o resultado de uma prática de ‘medida pura’ porque os factores emocionais interagem sempre e de forma poderosa com a dimensão racional”. A autora chama, ainda, a atenção para o facto de a avaliação docente nunca poder ser objetiva (idem: 44), até porque “quem recebe a avaliação docente são pares que, quase sempre (se não *sempre*), mantêm entre si uma relação interpessoal de tipo profissional e, em muitíssimos casos, mesmo de amizade.” Tal implica que “nunca se é inocente ao avaliar” (Philippe Meirieu, prefácio a Hadji, 1994: 13), uma vez que “Pode acontecer haver ideias preconcebidas sobre o outro, diferenças do ponto de vista pedagógico/didático” (Martins, 2011: 74).

Como já foi referido anteriormente, a figura do avaliador não é ela própria isenta de tensão. O CCAP, no Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização da Avaliação, identifica o “questionamento (...) da legitimidade dos avaliadores” (2009: 11) como um constrangimento à implementação do processo avaliativo. As representações sobre os avaliadores condicionaram negativamente todo o processo, influenciando o clima de escola, criando conflitos internos, devido à falta de formação específica, à falta de reconhecimento da sua competência e à proximidade entre avaliados e avaliadores. Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003: 58) consideram o supervisor

“como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.”

A acrescentar a esta situação, as mudanças na avaliação docente foram promovidas pelo ME sem enquadrar uma efetiva negociação com aqueles que a iriam implementar no terreno - os professores: “Consultar os docentes e negociar com os seus representantes é uma forma de *reconhecimento*, quer das suas *competências* em matéria de mudança planificada, quer do seu direito a participar nas decisões que lhes dizem respeito” (Perrenoud, 2002: 41). Este terá sido mais um fator de desmotivação dos professores, o que acontece, tal como alerta Santomé (2006: 30), quando “a qualidade e a excelência se medem com modelos quantitativos na base de standards ou indicadores que nunca são submetidos a debate público e a consenso, apenas são legislados e impostos”.

No caso português, o CCAP chamou a atenção para estes factos na Recomendação nº 2:

“corre[-se] o risco de a avaliação se constituir num acto irrelevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, sem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, que conviria evitar desde o início. Esse risco poderá advir da burocratização excessiva, da emergência ou reforço de conflitualidades desnecessárias e do desvio das finalidades formativas e reguladoras que um processo de avaliação do desempenho profissional deve conter. Poderá, ainda, resultar da adopção ou imposição de instrumentos de registo ou de procedimentos pré-concebidos, sem que os interessados tenham recebido a informação necessária ou sido devidamente envolvidos num processo de participação.” (2008: 1)

Concordando com o CCAP, Flores (2009: 253) evidencia o risco de “este modelo não conduzir a mudanças significativas e não produzir efeitos reais ao nível do desenvolvimento

profissional dos professores, da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola. Pelo contrário, há sinais de maior desmotivação, desgaste e desinvestimento.” Também Day (2001: 26) alerta para esta problemática: “A imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores.”

Vários são os autores que, referindo-se ao mal-estar docente, identificam os fatores que estão na sua origem, distinguindo “entre fontes vinculadas ao contexto sócio/educativo, fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial, e fontes vinculadas ao contexto escolar.” (Lopes, 2004: 96). Há manifestações de (in)satisfação, tais como a fadiga/exaustão, o mal-estar, o *stress*, o absentismo e o desejo de abandono/abandono efetivo (Alves, 1997). Reconhece-se ainda como desmotivadoras as reformas no sistema educativo (que trouxeram um novo sentido à escola na sociedade, confrontando os professores com novos deveres e responsabilidades, exigências e funções, originando uma sobrecarga de trabalho, alertando para a falta de preparação para o desempenho dessas funções), acrescidas da desvalorização social da profissão docente (Jesus, 1996). Em 2002, este autor esclarece que o mal-estar docente é um conceito que integra outros conceitos, como os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, absentismo, desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão.

Nesta linha, Santomé (2006) descreve as razões da desmotivação dos professores, aliando-as à crise da sociedade: incompreensão das finalidades dos sistemas educativos, formação inicial deficitária, pobreza das políticas de atualização, conceção tecnocrática do trabalho docente, currículo sobrecarregado de conteúdos, burocracia do sistema educativo, falta de serviços de apoio e de uma inspeção escolar, ausência de uma cultura democrática nas escolas, problemas de comunicação com alunos, dificuldades de relacionamento com as famílias, professores como únicos responsáveis pela qualidade da educação, ambiente social de ceticismo e banalização, políticas de mercantilização e privatização, falta de incentivos aos professores mais inovadores, contínua ampliação das funções encomendadas à educação, maior visibilidade dos efeitos do trabalho docente.

Outros estudos se afiguram aqui importantes. Seco (2000), constatando que a profissão docente tem sido associada a um crescente mal-estar, conclui na sua investigação que, entre outros, é essencial melhorar o estatuto profissional e a imagem social dos docentes,

aumentando o seu reconhecimento e prestígio, bem como melhorar as condições de trabalho, incentivar a cultura de colaboração, organizar uma política de formação de professores com critérios de qualidade que atentem ao desenvolvimento profissional destes. Mais ligada à problemática da ADD, Martins (2011) apresenta um estudo, baseado em entrevistas autobiográficas, no qual procede à descrição e interpretação dos sentimentos dos docentes. O estudo evidenciou a existência de uma forte vertente negativa a nível das emoções, que destacaram medos, mal-estar e injustiças como sendo os sentimentos mais fortes. Os docentes alvo do estudo mostraram concordar que o processo de avaliação deveria ser formativo, promotor do desenvolvimento profissional, sendo precedido de uma preparação adequada a nível de avaliadores (que não têm a sua legitimidade reconhecida) e avaliados.

5. Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

A finalidade prioritária da avaliação dos professores deverá ser o seu desenvolvimento profissional. A autoavaliação, a autorregulação e a reflexão associada a todo o processo de avaliação são reconhecidamente fundamentais para a concretização deste objetivo. O caráter formativo e colaborativo da avaliação, nomeadamente no âmbito da supervisão, contribuirá para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a promoção da melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. A própria legislação contempla a necessidade de um trabalho conjunto e refletido entre professores (Decreto-Lei nº 15/2007, artigo 40.º). Assim, para que a finalidade formativa do processo de avaliação seja atingida, é necessário associar-lhe práticas de supervisão pedagógica e promotoras do desenvolvimento profissional. Dentro desta conceção de supervisão, Alarcão e Roldão (2010: 19) destacam as tendências atuais:

“As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem.”

Referindo-se ao desenvolvimento profissional, Day (2004: 184-185) identifica “três propósitos que se encontram no centro do profissionalismo dos professores”:

◇ Para melhorar as escolas, é necessário investir no desenvolvimento profissional;

◇ Para melhorar os professores, o seu desenvolvimento profissional deve ser definido de acordo com as suas necessidades pessoais e institucionais e estas nem sempre serão coincidentes;

◇ “Os corações dos professores (as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções) são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos.”

Para Alarcão e Tavares (2003: 16), o conceito de supervisão de professores é entendido “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional”, sendo este um processo contínuo. Este conceito aponta para a melhoria das práticas e a mudança da qualidade do ensino, da aprendizagem e das escolas, como defendem Alarcão e Roldão: “Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (2003: 30). Para Vieira (2010), o conceito de supervisão, enquanto teoria e prática de regulação (crítica) dos processos de ensino e aprendizagem, tem em vista o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

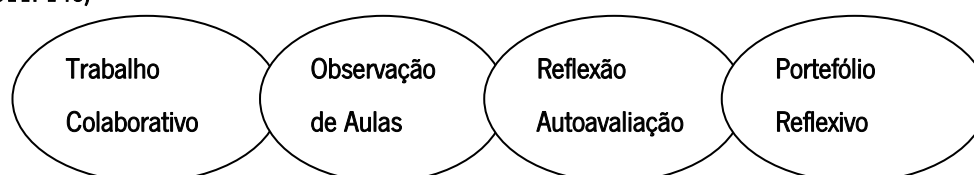
Neste sentido, como destacam Graça et al., “A cultura do trabalho reflexivo e colaborativo, promovida pela supervisão colaborativa, estimula o desenvolvimento da autonomia dos docentes e da organização escolar para a construção de um ensino e de uma escola de qualidade.” (2011: 56). Para aliar uma formação reflexiva a processos de emancipação profissional, como defende Vieira (2010: 19-20), é necessário “o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais”. Esta postura crítica, promotora do desenvolvimento profissional, é intrínseca à tarefa de ensinar:

“A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo (...) No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional. Por outro lado, esperar-se-á que tais actividades incidam sobre propósitos pessoais e profissionais e reflitam, ao mesmo tempo, necessidades individuais e coletivas, técnicas e baseadas na investigação.” (Day, 2001: 16)

O desenvolvimento profissional dos professores pode concretizar-se através de formação, projetos, reflexão, leituras, trabalho colaborativo, entre outros, proporcionando ao docente um verdadeiro crescimento orientado para a melhoria do seu desempenho. A formação contínua deve ter uma finalidade formativa: ajudar o docente a desempenhar as suas tarefas de forma mais eficaz. Por outro lado, para Lima e Moreira (2011: 108), o “acto reflexivo (...) [reivindica] que o professor assuma, na sua acção, um compromisso ético e social na procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, enquanto sujeito activamente comprometido com o seu tempo.” Assiste-se, desta forma, ao mobilizar da reflexão como estratégia de ação, tratando-se de um processo que liga a avaliação do indivíduo e da escola, como defende Day (2001: 150-151): “a avaliação não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitetura social da escola.”

Como alertam Simões et al. (2011: 146), “Se se der ênfase ao carácter essencialmente formativo da avaliação, os professores serão convidados a refletir para melhorar o seu desempenho, a fazer a sua autoavaliação, de forma contínua e apoiada num portefólio reflexivo individual, a desenvolver um trabalho colaborativo e a desenvolver-se profissionalmente”. Neste processo, o Plano de Desenvolvimento Profissional (PDP) será o ponto de partida da ADD:

Figura 3: Práticas utilizadas na construção do Plano de Desenvolvimento Profissional (de acordo com Simões et al., 2011: 146)



Indo contra a elevada dose de individualismo atribuído à atividade docente, Roldão (2007: 26-27) defende que o “processo formativo permanente” de um professor solicita a reflexão coletiva, a “análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados.” Assim, a autora refere que o trabalho colaborativo implica uma “interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” que permitam atingir um maior sucesso a nível das aprendizagens, ativar as potencialidades dos participantes e “ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interacção

com todos os outros”. A colaboração entre docentes é uma das características do ensino reflexivo, que toma “a reflexão enquanto prática social”, numa “tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.” (Zeichner, 1993: 26).

A ADD, sendo efetivada num contexto superviso interpares, deve ter como fim a melhoria do ensino e das aprendizagens, sendo um processo que permita identificar pontos fortes e fracos do professor, acompanhá-lo na definição das suas prioridades e fornecer meios e recursos para a sua melhoria (Paquay, 2004; Moreira, 2009b). Desta forma, as funções da avaliação devem ser sobretudo formativas e promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional, o que solicita que o docente estabeleça e implemente o seu próprio PDP, como defendem Danielson e McGreal (2000).

As atividades de avaliação e de supervisão docente desenvolvem-se em âmbitos distintos, apresentando finalidades diferentes, pois enquanto a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, a avaliação procura formular juízos de valor acerca da sua competência. De acordo com Moreira (2009b), desta forma, e como consequência desta diferenciação, os princípios, o âmbito, o enfoque e o posicionamento face à competência profissional são diferentes, bem como a relação existente entre os participantes e a forma de encarar todo o processo de avaliação. Mas, no caso do processo de ADD, se o avaliador e o supervisor são a mesma pessoa, como conciliar estas funções?

Danielson e McGreal (2000) defendem a existência de um período formativo de três anos e de um período sumativo de um ano, sendo que a pessoa que supervisiona o ciclo formativo não será a mesma que procede à avaliação (figura 4). Desta forma, as funções de supervisão e de avaliação são separadas, o que permite diferenciar juízos de valor avaliativo para efeitos de reconhecimento do mérito e o apoio à melhoria do ensino e ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Figura 4: Modelo para a avaliação de professores experientes (Danielson e McGreal, 2000, trad. e adapt. por Moreira (2009a: 251).

Período Formativo (3 anos)	Período Sumativo (1 ano)
<ul style="list-style-type: none"> ◇ Auto-avaliação do professor (identificação de áreas) ◇ Plano de desenvolvimento auto-dirigido ◇ Evidência e análise das aprendizagens dos alunos ◇ Trabalho com colegas 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ Reunião para rever parâmetros e procedimentos ◇ Auto-avaliação do professor ◇ 2 Observações formais ◇ Submissão de portefólio ◇ Reunião final para discutir avaliação e documentação

De acordo como o Decreto-Lei nº 2/2010, é ao relator que cabem as funções de supervisão da atividade docente. Assim, o relator é o responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento profissional do avaliado, potenciando a dimensão formativa da ADD. Simões et al. (2011) destacam a avaliação formativa como uma componente indissociável da prática pedagógica que tem uma função reguladora, uma vez que dá relevo à importância do processo: “A avaliação formativa é um processo contextualizado que consiste na recolha de informações, de forma metódica, no decurso do processo de avaliação e remete para a participação dos professores em todos os seus momentos. Esta avaliação incentiva os professores a reflectirem sobre o seu próprio desempenho” (op. cit.: 126). Também Danielson e McGreal defendem a importância da avaliação formativa no âmbito do desenvolvimento profissional: “evaluation systems designed to support teacher growth and development through an emphasis on formative evaluation techniques produced higher levels of satisfaction and more thoughtful and reflective practice” (2000: 15).

Neste âmbito, o portefólio reflexivo é fulcral. O CCAP refere-o como “um instrumento, construído por cada avaliado, com as evidências que testemunhem o seu desempenho profissional e os juízos sobre esse desempenho, emitidos quer pelo próprio – numa perspectiva de reflexão e de auto-avaliação”. Este tem a tripla função de reunir elementos que evidenciem o desempenho nas diversas dimensões do perfil; permitir a identificação do nível de desempenho demonstrado; “constituir um registo do seu percurso, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que a avaliação deve sustentar” (Recomendação nº 2 de 2008: 10). O portefólio permite ao docente explorar de modo reflexivo o seu trajeto pessoal, social e profissional, posicionando-se de modo crítico perante as experiências que potenciaram o seu desenvolvimento, visto que para além dos seus trabalhos e documentos, dele fazem parte os seus comentários reflexivos.

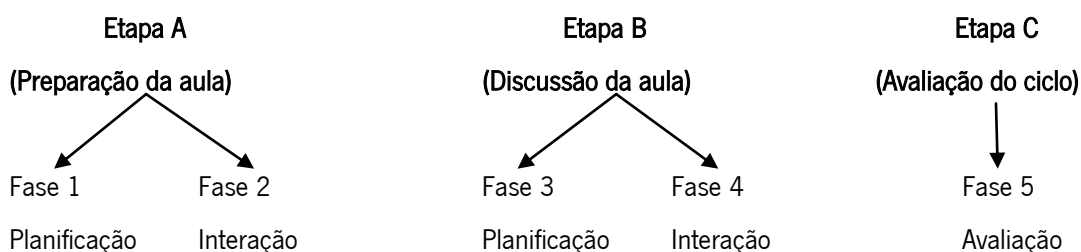
Para Alarcão e Tavares (2003: 105), o portefólio é “*um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional.*” Estes autores, referindo a exigência de reflexão, decisão e sistematização inerentes ao processo de organização de um portefólio, salientam duas características do mesmo: o facto de ser “uma construção pessoal do seu autor, que selecciona os seus trabalhos, os organiza, os explica e lhes dá coerência” e o facto de este “ter uma finalidade: dar-se a conhecer, revelar-se, aspirando a um reconhecimento do mérito.” (ibidem: 105). Paquay (2004 : 32) chama a atenção para que “le

portfolio est différent d'un simple dossier de rangement. Il est structuré, sélectif et inclut des productions qui témoignent de la réflexion de celui qui le réalise. (...) C'est en fait un moyen privilégié pour réfléchir dans le continu sur sa pratique professionnelle."

O avaliado interage com o avaliador, apresentando-lhe os elementos considerados relevantes, mostrando-se aberto à crítica construtiva, numa perspetiva de professor reflexivo que identifica os seus pontos fortes e reconhece os pontos fracos, para procurar estratégias de superação, como a formação adequada. Desta forma, o professor analisa, interroga e avalia de forma crítica a sua prática. Assim, o processo de supervisão deve ancorar-se numa relação dialógica, sendo uma prática colaborativa, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento profissional mútuo.

Para além do portefólio, a observação de aulas tem uma importância fulcral na ADD, pois as práticas só podem ser melhoradas se forem observadas e objeto de reflexão. É de salientar que este processo não se limita apenas à observação das práticas de ensino, devido ao facto de as aulas observadas serem facultativas; ele deve, igualmente, incidir na análise de documentos (por exemplo, planos de aula, avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, relatórios, etc.). A este respeito deve, ainda, ser tida em conta a difícil conciliação entre as tarefas de apoio e de avaliação desempenhadas pelo supervisor, tendo, também, em conta que o percurso individual condiciona a forma como se observa a realidade e que "O aspecto da avaliação pode colidir, e colide muitas vezes, com a relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer" (Alarcão e Tavares, 2003: 72). Na tentativa de colmatar a natureza subjetiva do processo é essencial a participação ativa de avaliador e avaliado nos domínios da transparência, da negociação de critérios, do ajuste de estratégias, da elaboração da documentação. É, assim, necessária a construção de um dispositivo de observação que permita a análise de forma mais transparente e objetiva possível, utilizando técnicas rigorosas de registo. Neste sentido, "O processo de observação de aulas pressupõe as fases de preparação, realização e reflexão. Este processo é designado por ciclo de supervisão, seguindo as ideias de Stones (1984) que são apresentadas na figura 5:

Figura 5 – Fases do ciclo de supervisão (adaptado de Stones, 1984; citado por Alarcão e Tavares, 2003: 32)



A observação de aulas, no âmbito da supervisão, desenvolve-se de modo faseado, continuado e cíclico, havendo necessidade de encontros entre avaliador e avaliado. No encontro de pré-observação o avaliador toma conhecimento do plano de aula. A análise, em conjunto, da aula observada conduz o avaliado a falar das suas práticas, dificuldades e potencialidades. Identificar dificuldades é importante para estabelecer prioridades e futuras intervenções: um dos contributos da supervisão para o desenvolvimento profissional. Estes encontros permitem dar feedback sobre o trabalho realizado, analisar a sua autoavaliação (principalmente, fundamentar decisões e opções) e delinear o momento de avaliação seguinte. Para Alarcão e Roldão (2010: 31), “O feedback está presente como elemento orientador, estimulador e regulador”.

Ainda no âmbito da observação de aulas, o CCAP recomendou que esta “se faça no quadro de um processo de acompanhamento científico, pedagógico e didáctico e de interacção entre avaliadores e avaliados, centrado nas práticas educativas”; que as escolas garantam “a credibilidade científica e pedagógico–didáctica dos avaliadores”; que a observação não se limite ao preenchimento de instrumentos de registo, mas que “considere uma apreciação global das diferentes componentes de acção pedagógica e suas consequências para a eficácia docente”; e que este processo seja objecto de reflexão nos departamentos curriculares, conselhos de turma e conselhos de docentes, “visando a melhoria dos processos e a identificação de necessidades de formação” (Recomendação nº 2 de 2008: 13). Crê-se que estas recomendações tornariam a observação mais formativa e promotora do desenvolvimento docente.

Neste capítulo, foi apresentado o enquadramento teórico delineado para este estudo, nomeadamente no que diz respeito aos referentes da ADD, ao perfil específico do professor de LEs, às tensões criadas pelo impacto do processo nas vidas dos professores e à finalidade de promoção do desenvolvimento profissional através da supervisão pedagógica.

O capítulo seguinte apresenta a metodologia utilizada na realização do estudo.

Capítulo 2.

Metodologia de Investigação

Introdução

“a response in an interview can be developed and clarified”; “the interview can yield rich material and can often put flesh on the bones of questionnaire responses” (Bell, 2005: 157)

O objetivo deste capítulo é clarificar a metodologia desenvolvida no estudo. Este encontra-se estruturado em cinco partes:

1. Opções metodológicas
2. Objetivos
3. Plano de investigação
4. Qualidade do estudo
5. Limitações

Assim, o capítulo inicia-se com uma abordagem à tipologia do estudo, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo. De seguida, são apresentados os objetivos do estudo. Numa terceira fase, é apresentado o plano de investigação seguido, procedendo-se a uma caracterização do contexto escolar e a uma breve descrição das participantes. São, igualmente, explicitados os processos de recolha de informação, nomeadamente através de inquérito (questionários e entrevistas) e de análise da informação recolhida, sendo descritos os instrumentos criados e os procedimentos adotados. Seguidamente, é apresentada uma reflexão acerca da questão da generalização, da triangulação e dos critérios de qualidade do estudo, referindo-se, também, algumas questões éticas. Por último, surge uma reflexão acerca das limitações do mesmo.

1. Opções metodológicas

Tratando-se de um estudo de caso, realizado em contexto escolar, a metodologia adotada nesta investigação seguiu finalidades de tipo descritivo e interpretativo, enquadradas num paradigma naturalista (Guba & Lincoln, 1988), tendo-se combinado abordagens quantitativa e qualitativa. A combinação de métodos quantitativos e qualitativos possibilita a associação entre as estratégias de medição/comparação de perceções e representações das professoras e as estratégias de descrição/compreensão dos processos mentais destas. Neste âmbito, Miles & Huberman (1994: 41) consideram que entre as metodologias quantitativas e as qualitativas existe um *continuum* e não uma dicotomia.

Esta mescla de abordagens é defendida por vários autores, embora exista uma certa tendência para aliar a abordagem quantitativa com a investigação racionalista e a abordagem qualitativa à investigação naturalista. Martella et al. (1999: 257) referem que “the two methodologies are not mutually exclusive. They can, and in many cases should, be used together (...) in a complementary manner” e “they can provide answers to different questions and provide valuable information to complement each other” (ibidem). Guba e Lincoln (1988: 83) indicam que “The distinction between quantitative and qualitative methods is often mistakenly taken to be the chief mark of distinction between the paradigms; in fact, the two dimensions are orthogonal.”. Por outro lado, Yin (1989: 91) defende que se devem conjugar informações provenientes de fontes diferenciadas de forma a tentar colmatar falhas de uso de apenas um método.

Como defendem Bogdan & Biklen (1994: 70), o objetivo da investigação qualitativa é compreender determinados fenómenos a partir das perspetivas e das vozes dos sujeitos da investigação: “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.”. Neste caso, o que se pretende conhecer são valores, atitudes, perceções e representações e em que medida os sujeitos da investigação são afetados por estes (Martella et al., 1999: 265). O estudo de caso de natureza qualitativa caracteriza-se pelo seu carácter descritivo e indutivo, tendo como finalidade compreender melhor as particularidades de uma determinada situação ou de um fenómeno específico. Para Guba & Lincoln “naturalists do not deny the reality of the objects, events, or processes (...) but suggest that it is the meaning given to or interpretations made (...) that constitute the arena of interest to investigators of social/behavioral phenomena.” (1988: 81).

Neste âmbito, uma investigação educacional orientada para a promoção da compreensão e da transformação dos contextos educativos evidencia a relevância do paradigma interpretativo e a aplicação de estratégias e métodos predominantemente de natureza qualitativa, embora podendo integrar processos de teor quantitativo.

No caso particular deste estudo, tenta-se compreender como as professoras de LE de um determinado contexto escolar perspetivam a problemática da ADD, por que motivos o processo avaliativo docente causou tanto impacto nas comunidades educativas (a nível profissional e pessoal), quais as suas potencialidades e constrangimentos e como intervir neste processo. A definição destas questões para a investigação encaminharam-na para o formato de estudo de caso visto que, segundo Yin, ““How” and “why” questions are likely to favor the use of

case studies” (1989: 19). Adicionalmente, e dadas as características do estudo realizado, este constitui um estudo de caso porque (Basse, 1999: 58-62):

◇ trata-se de uma investigação que tem o intuito de melhorar a ação educativa, quer no âmbito político (“to inform the judgements and decisions of practitioners or policy-makers”), quer outros investigadores (“[to] build scaffolds for other researchers to climb – with the hope that ultimately the climbers will be able to inform those in the front line.”);

◇ é conduzida num espaço e num tempo localizados;

◇ pretende estudar aspetos interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, tendo em mente, neste caso, as consequências das decisões educativas;

◇ preocupa-se com o contexto natural que afeta os sujeitos de investigação, o que Yin apelida de “real-life context” (1989: 23), usando uma ética de respeito pelas pessoas;

◇ recolhe informação, proveniente de variadas fontes, para explorar as características mais significantes do caso a estudar, criar interpretações plausíveis (“how” e “why”), testar o nível de confiança nestas, construir a descrição e interpretação do caso, relacionando-o com a pesquisa de literatura realizada, numa abordagem essencialmente indutiva, em que o investigador tem um papel central.

2. Objetivos do Estudo

Foram delineados os seguintes objetivos para este estudo:

1. Analisar as representações dos professores sobre o processo avaliativo e o processo de ensino aprendizagem das LEs.

2. Caracterizar perceções e atitudes face à profissão docente, identificando fatores de satisfação e insatisfação profissional.

3. Identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente junto dos professores de LE.

4. Inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante.

3. Plano de Investigação

3.1. Processos de Recolha e Análise de Informação

Em relação às opções metodológicas, Yin (1989: 85) refere que as fontes de informação que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de seis tipos: (1) documentos vários, (2) arquivos, (3) entrevistas, (4) observação direta, (5) observação participante e (6) artefactos físicos. A recolha de informação neste estudo foi realizada em contexto escolar, baseando-se fundamentalmente nos inquéritos (questionários e entrevistas) e na análise de documentos relevantes. O inquérito foi privilegiado, na medida em que (Tuckman, 2000: 307-308):

“Os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).”

A preocupação central assenta na compreensão das representações das professoras de LE de uma escola sobre o processo educativo e perceções acerca da ADD, no sentido de identificar potencialidades e limitações desta. Para atingir estas metas procedeu-se à elaboração, validação e implementação de dois tipos de instrumentação: um questionário e uma entrevista. Posteriormente fez-se a sistematização do conjunto da informação obtida, realizando-se uma análise do conteúdo, procurando constatar as possibilidades estratégicas de intervenção favorecedoras duma mobilização docente. A orientação interpretativa deste estudo implicou a elaboração de sistemas categoriais, baseados na literatura consultada, de forma a organizar e categorizar as informações recolhidas.

O projeto incluiu várias fases de recolha de informação, tendo-se procedido também à validação das estratégias e dos instrumentos a aplicar. Com base na revisão de literatura, na análise documental de legislação emanada da tutela e no estudo de documentos da escola, foi elaborado o questionário a aplicar (Anexo 4) que foi distribuído a 30 professoras de LE do Departamento de Línguas de uma escola dos arredores da cidade do Porto. O período de aplicação decorreu no mês de janeiro de 2011 e foi feita com a devida autorização do Diretor da escola (Anexo 3). A opção por este instrumento deveu-se às vantagens que o mesmo apresenta para a investigação, nomeadamente a facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, simultaneamente, num espaço de tempo relativamente curto, mas suficiente para obter

respostas refletidas. Por outro lado, o questionário facilita o tratamento dos dados recolhidos e, sendo anónimo, proporciona uma maior liberdade de resposta. No entanto, como afirmam Martella et al. (1999: 263) “numbers do not represent the whole story (...) Numbers summarize what was measured but do not necessarily represent fully what was seen.”

A compilação das informações provenientes dos questionários e análise da frequência das respostas relativas à percepção das professoras sobre a profissão docente, as suas opiniões sobre a ADD e acerca de estratégias de intervenção permitiram também definir uma linha de ação para a elaboração da entrevista. Esta contagem de frequências permitiu realizar a análise quantitativa, possibilitando, assim, contabilizar o número de ocorrências de cada resposta, tendo como referentes os objetivos e as dimensões presentes no quadro de construção do questionário. Posteriormente, depois de analisadas as conclusões e inventariadas algumas observações relativamente aos questionários, fundamentalmente dúvidas para esclarecer e algumas ideias para complementar, foi elaborada uma entrevista semiestruturada que foi aplicada a 10 professoras por escrito, entre os meses de maio e junho de 2011. Os critérios de seleção relacionaram-se com a representatividade destas docentes em relação ao contexto escola: trata-se, na sua maioria, de professoras experientes, que conhecem muito bem a escola e que fazem parte do seu quadro docente há vários anos; procurou-se, também, que estivessem representadas as três línguas estrangeiras lecionadas. Esta entrevista permitiu entrar de uma forma mais concreta no *mundo das participantes* nesta investigação, com o intuito de melhor descrever e analisar *as suas realidades*. Foi, também, uma forma de recolher e analisar uma pluralidade de vozes, permitindo, assim, um melhor e mais amplo conhecimento da realidade docente no âmbito da ADD, bem como aferir opiniões e atitudes comuns e diferenciadas entre sujeitos distintos, com vivências e experiências desiguais, promovendo a confrontação de ideias. Por último, procedeu-se à análise de conteúdo destas entrevistas.

Simultaneamente, como fonte secundária no estudo, foram analisados os documentos do contexto escola, tendo em conta que “the case study’s unique strength is its ability to deal with a full variety of evidence – documents, artifacts, interviews, and observations”, como indica Yin (1989: 20). Foram analisados o PE, o PCE e o RI, enquanto documentos orientadores da sua política educativa e que constituem as suas referências e determinam as suas opções, bem como os documentos relativos à Avaliação Interna e Externa e os instrumentos de avaliação docente elaborados e usados pela escola. A análise documental foi usada na caracterização do contexto e das participantes no estudo, bem como na interpretação da informação recolhida. Em

conjunto com a análise dos questionários e das entrevistas, esta análise permitiu o aprofundamento e a sistematização do fenómeno investigado. Foram, também, recolhidos os documentos relativos à ADD, que serão usados na ilustração dos procedimentos usados a nível do contexto escolar no capítulo seguinte.

3.2. Caracterização do Contexto

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 48) “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”, pelo que assume extrema importância a descrição do contexto onde este estudo foi realizado, dado que ajuda a interpretar os comportamentos dos sujeitos (Martella et al., 1999).

A escola onde foi efetuado este estudo localiza-se na periferia da cidade do Porto e trata-se de uma escola secundária com terceiro ciclo. A origem da escola remonta aos anos 70, mas as atuais instalações foram inauguradas nos finais dos anos 80. A escola acolhe alunos das várias freguesias do concelho a que pertence e de outros concelhos limítrofes.

Tratando-se de uma cidade satélite da cidade do Porto, a elevada densidade populacional traduz-se em grande diversidade sócio-económica, cultural e de escolarização, o que se reflete na população escolar. A diversidade da oferta educativa espelha a necessidade de dar resposta formativa adequada à população escolar, correspondendo às expectativas das famílias e dos alunos. Assim, a escola oferece os regimes diurno e noturno: Ensino Básico Diurno, Ensino Secundário Diurno, Ensino Profissional, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Ensino Noturno, funcionando, ainda, na escola um Centro Novas Oportunidades (CNO).

A comunidade docente é constituída por cerca de duzentos e vinte docentes, dos quais cerca de duzentos são pertencentes ao quadro de escola e aos quadros de zona pedagógica. O Departamento de Línguas é composto por cerca de cinquenta elementos, sendo vinte e um do grupo de Inglês / Alemão (dezassete professoras do quadro, uma contratada e três estagiários) e dezassete do grupo de Francês (dezassete professoras do quadro, sendo que algumas destas docentes foram substituídas por motivos de saúde por professoras contratadas). Desta forma, o quadro de pessoal docente é estável, sendo a maioria pertencente ao quadro de escola e maioritariamente do género feminino. Existe, ainda, uma docente especializada ligada à Educação Especial e dois docentes com especialização em biblioteca e documentação que dirigem a Biblioteca/Centro de Recursos. Cerca de 10% de docentes detêm pós-graduações,

mestrados e/ou doutoramentos e um número significativo de professores são autores de manuais escolares.

O pessoal não docente é constituído por dezasseis assistentes técnicos, a maioria pertencente ao quadro da escola, e uma chefe de assistentes técnicos; trinta e sete assistentes operacionais, sendo cerca de 50% contratados, e uma coordenadora de assistentes operacionais. Existem, também, dois guardas-noturnos, duas técnicas de laboratório, uma psicóloga, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento, três profissionais de **Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** e um administrativo do CNO.

A frequência escolar ronda os 2000 alunos, dos quais 1.800 são alunos diurnos e cerca de 200 noturnos.

A escola é constituída por sete edifícios, desde o Bloco Administrativo, aos blocos de salas de aulas e ao ginásio, que se implantam num ampla área com espaços de recreio, jardins e zonas verdes. Possui ainda: salão polivalente, cantina, papelaria, bar, espaços destinados ao funcionamento de serviços como Secretaria, Serviço de Ação Social Escolar, salas destinadas às Associações de Pais e de Estudantes, ao funcionamento de projetos, diretores de turma e professores, gabinetes como o da Direção, Psicóloga Escolar, Educação Especial e CNO e uma Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares.

Segundo o PE da escola, relativo aos anos 2009-2013, o seu Plano Estratégico aponta para a finalidade de promover a formação integral do aluno, apostando no desenvolvimento de competências próprias do ser social que assegurem uma vida de qualidade. Esta finalidade surge apoiada nos seguintes vetores: promover o sucesso educativo, ajustar a oferta curricular às necessidades da comunidade educativa e do meio, assumir a Escola como um pólo de cultura, socialização e formação e gerar condições de realização profissional. Desta forma, o Projeto apresenta prioridades que se consubstanciaram em finalidades, objetivos e metas, sendo este monitorizado, ao longo do ano, pela Comissão de Autoavaliação Interna de forma a verificar se os objetivos e as metas definidos estão a ser atingidos. O Projeto delinea também os indicadores a ter em conta nessa avaliação.

No relatório da Comissão de Autoavaliação Interna da escola, relativo a 2010, são apontados problemas específicos das diversas áreas analisadas e evidenciadas boas práticas que importa preservar e disseminar. Há, no entanto, pontos assinalados que deveriam ser alvo de uma análise e reflexão mais cuidada, a saber:

◇ Participação dos Encarregados de Educação na vida escolar - devido à tendência de diminuição ao longo do ano letivo, sendo mais notório o afastamento dos Encarregados de Educação ao longo dos ciclos de ensino, que ganha mais evidência ao longo do Ensino Secundário. Acresce, ainda, o facto de que em situações de alunos considerados de risco (com fraco aproveitamento escolar e problemas de comportamento) esta condição é mais grave, pois há uma relação que se pode inequivocamente estabelecer entre a ausência dos Encarregados de Educação, o insucesso escolar e a manifestação de comportamentos incorretos;

◇ Disciplina – as situações de indisciplina consideradas graves são residuais, atendendo ao universo escolar em estudo, mas grassa uma indisciplina latente, “surda” e generalizada a todos os níveis de ensino e que se encontra naturalizada, ou seja, aceite como permitida. O facto de serem os alunos a atribuir significado a comportamentos incorretos, sendo estes desvalorizados pelos professores, é considerado preocupante, bem como o facto de existir uma atuação divergente dos docentes em contextos diferentes;

◇ Resultados escolares - muito embora tenham sido superadas praticamente todas as metas estipuladas para os resultados escolares, verificou-se que há, no ensino básico, um pior desempenho da escola relativamente ao ano letivo anterior, não só na avaliação interna como externa. No ensino secundário, é apontado o diferencial em valor percentual na maior parte das disciplinas em que as metas não foram atingidas, que foi igual ou superior a 10. Relativamente ao desempenho nos exames nacionais, registaram-se médias negativas em quatro disciplinas, nas quais a discrepância entre a Classificação Interna Final e a Classificação Externa foi superior a 3 valores. Em relação ao Ensino Profissional, foram apontados o baixo aproveitamento e algum mau comportamento, bem como a necessidade de inserir formação de docentes, no âmbito da viabilização de currículos teórico-práticos e da aplicação adequada da avaliação modular, como uma das prioridades nas necessidades de formação da escola nos próximos anos letivos.

◇ Comunicação – foi considerado essencial revitalizar um instrumento ao dispor da escola – a plataforma *Moodle* – como forma de combater algumas fragilidades detetadas, rentabilizar recursos e potenciar hábitos de trabalho mais ágeis e flexíveis.

Segundo o relatório da Comissão de Avaliação Externa de 2008, a escola apresenta como pontos fortes a estabilidade e a experiência do corpo docente; a existência de uma comunidade escolar motivada, aberta à mudança e à inovação e o sentido de pertença de todos os elementos da comunidade educativa.

Relativamente aos pontos fracos, a comissão indica o acompanhamento da prática letiva em sala de aula como apresentando algumas fragilidades, referindo que este é realizado essencialmente pelos Conselhos de Turma e pelos Departamentos. Acrescenta, ainda, que embora exista uma cultura de partilha de experiências e de materiais didáticos, a supervisão e acompanhamento centram-se em métodos indiretos, baseados nos instrumentos de avaliação e no conhecimento dos conteúdos curriculares lecionados, através de informação transmitida pelos próprios docentes em reuniões, não tendo sido implementados dispositivos que assegurem a coerência entre as práticas de ensino e a avaliação efetuada. A garantia da uniformização de critérios e da coerência das práticas avaliativas funciona na base da confiança e não na monitorização e acompanhamento direto, sendo que os Coordenadores de Departamento e os Diretores de Turma não exercem as suas competências numa perspetiva de supervisão.

Este relatório vem reforçar a ideia da necessidade fundamental de consciencializar o contexto escola da necessidade da realização desta supervisão promovendo, consequentemente, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a melhoria dos resultados dos alunos.

3.3. Participantes

Este estudo foi realizado com 100% de participantes femininas. Foram entregues trinta questionários a docentes do Departamento de Línguas da escola e todos foram devolvidos. Embora haja trinta e oito docentes das disciplinas de LE, só trinta participaram nesta fase do estudo devido à dificuldade em contactar docentes que lecionam exclusivamente no regime noturno.

No quadro 1, relativo à caracterização das participantes no estudo que responderam ao questionário inicial (parte A do questionário no Anexo 4), destaca-se, desde logo, a elevada experiência profissional. Esta denominação revela-se na análise da conjugação das variáveis idade, tempo de serviço e situação profissional. Na realidade, 86,6% destas docentes possuem entre 36 a 55 anos de idade, 56,6% apresentam entre 21 a 30 anos de serviço e 76,6% são professoras do Quadro de Escola (PQE). Por último, há, ainda, a destacar o facto de oito destas docentes terem solicitado aulas observadas.

Quadro 1: Caracterização das professoras segundo as variáveis género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e situação profissional

Variáveis		Número de Professores	Percentagem
Género	Masculino	0	0%
	Feminino	30	100%
Idade	até 25 anos	0	0%
	de 26 a 35 anos	2	6,6%
	de 36 a 45 anos	12	40%
	de 46 a 55 anos	14	46,6%
	mais de 56 anos	2	6,6%
Habilitações Académicas	Bacharelato	0	0%
	Licenciatura	25	83,3%
	Pós-Graduação	0	0%
	Mestrado	5	16,6%
	Doutoramento	0	0%
Tempo de Serviço	1 a 5 anos	2	6,6%
	6 a 10 anos	2	6,6%
	11 a 15 anos	3	10%
	16 a 20 anos	4	13,3%
	21 a 25 anos	8	26,6%
	26 a 30 anos	9	30%
	31 a 35 anos	2	6,6%
	mais de 36 anos	0	0%
Situação Profissional	PQE	23	76,6%
	PQE em destacamento	0	0%
	PQZP	3	10%
	Contratado	4	13,3%
Aulas Observadas	Sim	8	26,6%
	Não	22	73,3%

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, estas foram aplicadas a dez professoras de LE: quatro relatoras (Inglês, Alemão e Francês, do Quadro de Escola de nomeação definitiva; uma destas docentes solicitou aulas observadas e duas delas são, também, orientadoras de estágio), três professoras que solicitaram aulas observadas (duas de Inglês e uma de Francês, do Quadro de Escola) e três professoras que não o solicitaram (duas de Inglês, do PQE) e do Quadro de Zona Pedagógica (PQZP), e uma de Francês, contratada). Das oito professoras que declararam ter solicitado aulas observadas foram entrevistadas quatro, seguindo os critérios de disponibilidade das mesmas, bem como o facto de se tratar de professoras cujo

perfil socioprofissional se enquadra no perfil do grupo de LE da escola, nomeadamente faixa etária, tempo de serviço e situação profissional.

Da leitura do quadro 2, pode constatar-se que todas as entrevistadas são profissionalizadas, sendo que quatro possuem Mestrado. São todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 56 anos. Relativamente ao exercício de docência, o tempo de serviço prestado no ensino medeia entre os 4 e os 34 anos, tratando-se, portanto, de professoras com uma vasta experiência de ensino em LE. Em termos de situação profissional, verifica-se que nove pertencem ao PQE ou ao PQZP e apenas uma professora é contratada. Também se constata que a quatro das entrevistadas tinham sido atribuídas as funções de professora avaliadora, isto é, de relatora.

Quadro 2: Caracterização das docentes entrevistadas, segundo as variáveis género, idade, habilitações académicas, situação profissional e tempo de serviço

Variáveis	Género	Idade	Habilitações Académicas	Situação	Tempo de Serviço	Observações
Entrevista1	F	54 anos	Mestrado	PQE	34 anos	Relatora Com aulas observadas Orientadora de Estágio
Entrevista 2	F	51 anos	Licenciatura	PQE	29 anos	Relatora Orientadora de Estágio
Entrevista 3	F	49 anos	Licenciatura	PQE	28 anos	Relatora
Entrevista 4	F	46 anos	Licenciatura	PQE	22 anos	Relatora
Entrevista 5	F	51 anos	Mestrado	PQE	25 anos	Com aulas observadas
Entrevista 6	F	43 anos	Mestrado	PQE	20 anos	Com aulas observadas
Entrevista 7	F	40 anos	Mestrado	PQE	17 anos	Com aulas observadas
Entrevista 8	F	56 anos	Licenciatura	PQE	34 anos	Sem aulas observadas
Entrevista 9	F	37 anos	Licenciatura	PQZP	15 anos	Sem aulas observadas
Entrevista 10	F	31 anos	Licenciatura	Contratada	4 anos	Sem aulas observadas

Relativamente ao grupo de docentes que solicitou aulas observadas, este revela ser portador de bastante experiência profissional, com um número de anos de serviço alto e cuja situação profissional revela ser de maior estabilidade, pois todas pertencem ao quadro de

escola. Metade destas professoras também investiu na sua formação pós-graduada frequentando Mestrados.

3.4. Instrumentação

3.4.1. O Questionário

O questionário começou a ser elaborado no mês de outubro de 2010 e foi concluído no mês de dezembro. Este instrumento foi construído com base no cruzamento entre os objetivos da investigação, as dimensões que esta abrange e os itens/questões a colocar.

Foram, também, definidos alguns objetivos norteadores para o questionário:

- ◇ caracterizar o processo de avaliação docente, tendo em conta o seu significado para os professores de Línguas Estrangeiras (LE);
- ◇ compreender a atitude dos professores de LE face ao sistema atual de ADD, identificando problemas e sugestões de melhoria;
- ◇ perceber as implicações da avaliação no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Para rentabilizar este instrumento da melhor forma começou por se ter em conta que é fundamental apresentar as questões de uma forma sequencialmente lógica, usando uma linguagem clara, objetiva, simples (evitando questões extensas); as perguntas devem ser feitas de modo a não influenciarem as respostas das participantes e o tempo de resposta deve ser o mais curto possível. A elaboração deste instrumento deve também abranger uma revisão de literatura. A opção por questões fechadas tem a vantagem de permitir uma maior rapidez e facilidade de resposta, uma maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas, facilitando a categorização das respostas para posterior análise e permitindo contextualizar melhor as questões colocadas, visto que se pretendia reunir, em simultâneo, informações qualitativas e quantitativas.

Desta forma, com exceção dos itens relativos aos dados pessoais, optou-se pelo uso de uma escala de concordância de tipo Likert de cinco níveis. É apresentado um conjunto de proposições, muitas delas interligadas, sobre as quais o inquirido reflete demonstrando uma das seguintes posições: *concordo totalmente, concordo, sem opinião, discordo, discordo totalmente*. Na fase de tratamento da informação recolhida, a tradução deste tipo de escala em resultados

foi feita através da cotação das respostas atribuindo os valores agrupados nos cinco níveis pré-definidos de 1 a 5 (Quadro 3).

Quadro 3 – Escala associada aos Itens / Questões, segundo a Escala de Likert

Escala associada aos Itens / Questões					
Escala Enunciada (Quantitativa)	1	2	3	4	5
Escala Atribuída (Qualitativa)	Discordo Totalmente	Discordo	Sem Opinião	Concordo	Concordo Totalmente

O questionário (Anexo 4) foi estruturado em três partes, incluindo, ainda, na página de apresentação, uma pequena introdução com alguns esclarecimentos acerca dos objetivos da investigação, enquadrando-o no âmbito do estudo, e o compromisso ético da investigadora.

Tendo em conta as metas definidas, o questionário foi dividido em três partes:

- ◇ Parte A – Caracterização do(a) Professor(a)
- ◇ Parte B – Ser Professor(a)
- ◇ Parte C – Avaliação Docente

A Parte A, correspondente à primeira página, diz respeito à identificação dos inquiridos, nomeadamente das suas características individuais, relacionadas com aspetos como género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e situação profissional, bem como ao facto de ter ou não solicitado aulas observadas. Estas informações foram consideradas pertinentes para a contextualização das respostas obtidas. Os resultados foram apresentados na secção anterior.

A Parte B apresenta questões relacionadas com a atividade profissional e contexto de trabalho. Esta parte encontra-se dividida em três secções, desenvolvendo itens relacionados com a motivação para a profissão, satisfação na profissão e realização pessoal. A primeira secção, *Motivação para a Profissão*, é constituída por sete itens, sendo que o sétimo é de resposta aberta (*Outro [especifique pf.]*); a segunda secção, *Satisfação na Profissão*, possui doze itens de resposta fechada; a terceira secção, *Realização Pessoal*, apresenta sete itens de resposta fechada. Também as respostas a esta parte permitiram uma melhor contextualização e interpretação dos resultados por facilitarem um melhor conhecimento das inquiridas e das suas atitudes e sentimentos relativos à profissão docente.

A Parte C constitui a parte fundamental do questionário: a partir das respostas à mesma concretizaram-se os três primeiros objetivos gerais que presidiam ao estudo. Este segmento do questionário está dividido em três secções: conceptualização do conceito de avaliação docente (*“Avaliar docentes é...”*), conceções relativas à ADD e sugestões de melhoria. A primeira secção, *Avaliar docentes é...*, tem seis itens de resposta fechada; a segunda secção, *Conceções relativas à ADD*, é constituída por vinte e seis itens de resposta fechada; a terceira secção, *Sugestões de Melhoria*, apresenta dez itens, sendo que o décimo é de resposta aberta (*Outra [especifique pf.]*).

Com as respostas dadas foi possível conhecer e refletir sobre as perceções, representações e opiniões / atitudes acerca da ADD. As questões relacionadas com as crenças e perspetivas dos docentes relativamente à ADD são as de maior relevo para este estudo. Assim, pretendeu-se auscultar as expectativas dos professores relativas à ADD, no que concerne à sua pertinência, finalidade e legitimidade, aos intervenientes, instrumentos, objeto, critérios, forma e às consequências efetivas do processo, principalmente as implicações e impacto no desenvolvimento profissional, na carreira e no clima de escola, bem como solicitar sugestões de melhoria do processo de avaliação docente. Desta forma, este abrangeu os diferentes tipos de pergunta sugeridos por Patton (2002: 350-352): “experience/ behavior questions”, “opinion/ values questions”, “feeling questions”, “knowledge questions”, “sensory questions” e “background/ demographic questions”.

A estrutura e o conteúdo do questionário foram delineados com a finalidade de permitir a análise quantitativa das respostas obtidas, facilitando o tratamento estatístico descritivo simples da informação recolhida. Foram detetados, estudados e investigados alguns itens consensuais e outros com respostas muito distintas e diversificadas e a partir dos dados levantados foi possível preparar questões para a elaboração da entrevista.

O facto dos referentes legais, do conhecimento das docentes, terem presidido à elaboração do questionário, contribuiu para a sua validade, conferindo-lhe a legitimidade e o rigor fundamentais para esta investigação. A aplicação prévia do questionário a um grupo de três professoras de LE de outras escolas, em condições semelhantes às das participantes neste estudo, teve o objetivo de o testar o, permitindo avaliar a sua funcionalidade para, caso fosse necessário, proceder à sua reformulação, designadamente detetar problemas relacionados com a linguagem e com o tipo de questões. O mesmo procedimento foi adotado em relação à entrevista. Segue-se a apresentação da fundamentação do questionário (Quadro 4), tendo como referência os objetivos gerais e específicos delineados e as dimensões respetivas.

Quadro 4 – Fundamentação do Questionário

OBJETIVOS	DIMENSÕES	ITENS / QUESTÕES
Identificar o inquirido	Caracterização do(a) professor(a): - dados pessoais	Parte A: - género; - idade; - habilitações académicas; - tempo de serviço; - situação profissional; - solicitação de aulas assistidas.
Conhecer atitudes e perceções dos inquiridos relativamente à profissão docente.	Ser Professor(a): - atividade profissional e contexto de trabalho	Parte B: - Motivação para a profissão: segui a profissão docente porque gosto de ensinar; sempre quis ser professor(a); escolhi ser professor(a) para poder ser útil à sociedade, na esperança de formar bons cidadãos; se voltasse atrás voltava a escolher a mesma profissão; consigo com facilidade imaginar-me a exercer outra profissão onde me sentiria mais realizado(a); sou professor(a) por não ter encontrado outras saídas profissionais. - Satisfação na profissão: todos os dias inicio o dia de trabalho com prazer; estou disponível para aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem; tenho vontade de inovar a minha prática; sinto-me mais motivado(a) quando surge um desafio; só permanece no ensino quem não encontra outra oportunidade para mudar de profissão; as medidas assumidas pelo Ministério da Educação são mal recebidas; os professores participam na maior parte das atividades do PAPA porque estas lhe são impostas; quando me atribuem responsabilidades, sinto-me mais motivado(a); quando reconhecem o meu trabalho, sinto-me mais motivado(a); gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio profissional e social; o ensino dá boas garantias de segurança no emprego; sinto que sou bem pago pelo meu trabalho. - Realização pessoal: gosto do ato de ensinar, especialmente de fomentar a aprendizagem; conseguir interessar os alunos pela matéria é um dos maiores desafios para mim; tenho liberdade para organizar o trabalho da forma que me parece melhor; aprender a ensinar cada vez melhor é um objetivo importante para mim; gosto de me atualizar e procurar sempre novas estratégias de ensino; sinto-me mais realizado(a) quando trabalho em

		grupo; participar na tomada de decisões na escola é importante para mim.
Conhecer as representações e opiniões / atitudes acerca da avaliação do desempenho docente (ADD)	Conceção relativa ao ato de avaliar: - (des)construção do conceito	Parte C: - Avaliar docentes é: classificar e seriar; uma obrigação; uma forma de promover a melhoria do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos; reconhecer o mérito; uma forma de punir e controlar; um desafio e um estímulo.
	Perceções/concepções acerca do modelo de avaliação implementado	Parte C: - Finalidades da ADD: a ADD permite valorizar o profissionalismo docente e a competência pedagógica; possibilita uma melhor compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem; é essencial para regular práticas, promovendo a qualidade do ensino e um maior sucesso dos alunos; conduzirá à mudança de atitudes e de mentalidades dos docentes; é uma forma de prestar contas das práticas e procedimentos das escolas; permite premiar e diferenciar os melhores; devido às repercussões na progressão na carreira, as questões económicas sobrepõem-se; a ADD pretende promover a supervisão das práticas. - Problemas e dificuldades sentidas: não há condições para o trabalho colaborativo; falta legitimidade aos avaliadores; conheço a legislação mais importante e a instrumentação principal; a burocracia e a sobrecarga de trabalho são problemáticas e desmotivadoras; a falta de equidade, devido à dificuldade de avaliar com rigor e isenção, é problemática. - Questões práticas da aplicação do modelo: * intervenientes: os alunos e encarregados de educação deverão participar na avaliação de desempenho dos professores; * forma / instrumentos: a burocracia e a sobrecarga de trabalho são problemáticas e desmotivadoras; o número de aulas observadas (duas) é diminuto; as aulas observadas podem conduzir a conclusões distorcidas; a observação de aulas deve ser sempre feita por um professor da mesma disciplina do avaliado; só tenciono ser avaliado por um professor de Línguas Estrangeiras; a análise documental (portefólio, planos de aulas, planificações, material elaborado) é pertinente; * critérios: a falta de equidade, devido à dificuldade de avaliar com rigor, é problemática; o professor deve ser avaliado mediante a análise rigorosa dos resultados dos seus alunos, tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem no início do ano letivo; a relação pedagógica com os alunos é fundamental; deve ser valorizada a diversidade de cargos e funções que o docente desempenha; a atividade letiva dos

		<p>docentes deve ser sempre objeto primordial da avaliação docente; deverão ser salientados todos os contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem; os critérios da avaliação de desempenho deverão estar inscritos nos Projetos Educativos e Regulamentos Internos;</p> <p>* consequências: a ADD deveria ter unicamente um carácter formativo.</p>
Inferir estratégias e possibilidades de intervenção	Sugestões de melhoria	<p>Parte C:</p> <p>- participação efetiva dos professores na construção do modelo; avaliação de docentes realizada por elementos externos à escola; aumento do tempo disponível para a preparação do trabalho com os alunos; formação para avaliadores e avaliados; maior ênfase na avaliação formativa; diminuição da burocracia; melhoria das condições de trabalho nas escolas; eliminação das cotas e dos efeitos da avaliação na graduação para concursos; existência de uma avaliação adequada aos diferentes grupos disciplinares, tendo em conta especificamente o perfil dos professores de Línguas Estrangeiras.</p>

3.4.2. A Entrevista

Tendo-se procedido à recolha e análise da informação obtida através do questionário, a investigação prosseguiu para a etapa seguinte: a construção de uma entrevista semiestruturada.

A entrevista tem como vantagem fundamental o facto de permitir recolher informação abundante e com um grau de profundidade eficaz, de uma forma mais flexível e com menos riscos de ocorrência de erros de interpretação. Os testemunhos e interpretações respeitam os quadros de referência e a linguagem dos entrevistados, o que permite ter em conta as motivações que fundamentam determinados comportamentos, constituindo, assim, uma boa amostra das dimensões que se pretendem estudar. Tuckman refere que a entrevista é “um dos processos mais directos” para obter informações e que consiste em questionar as pessoas envolvidas no fenómeno em estudo (2000: 517). Para Yin (1989: 90), “interviews are an essential source of case study evidence, because most case studies are about human affairs. These human affairs should be reported and interpreted through the eyes of specific interviewees, and well-informed respondents can provide important insights into a situation.”

É essencial que se elabore um guião da entrevista, tendo em conta a definição clara dos objetivos e dimensões desta; a escolha do meio de comunicação a usar (oral, escrito, telefone, e-mail), do espaço, do momento e da duração da mesma; a adequação das perguntas ao entrevistado, seleccionando um vocabulário claro, acessível e rigoroso; e a validação da entrevista através da aplicação prévia a um grupo semelhante ao grupo-alvo. De acordo com Cohen et al. (2005: 274) “only careful formulation of objectives (...) will eventually produce the right kind of data necessary for satisfactory answers to the research problem.”. Estes autores referem também que “Both fact and opinion questions can yield less than the truth, however: the former do not always produce factual answers; nor do the latter necessarily elicit honest opinions. In both instances, inaccuracy and bias may be minimized by careful structuring of the questions.” (op. cit.: 276).

Decidiu-se elaborar uma entrevista semiestruturada, pois permite uma maior liberdade de fluir do pensamento, embora exista uma estrutura de base que funcionará como fio condutor, e a possibilidade de desenvolver temas que vão de encontro aos objetivos delineados para esta; tem, ainda, a vantagem de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Da leitura dos questionários foram anotadas algumas conclusões e, fundamentalmente, dúvidas para esclarecer, itens para complementar ou pontos por elucidar. Desta forma, procedeu-se à criação de um guião que se estruturou à volta das mesmas dimensões do questionário, mas tendo em conta que, de acordo com os objetivos do estudo, as questões de maior relevo seriam as de valor/opinião, uma vez que se pretendia aprofundar questões anteriormente abordadas no questionário.

Optou-se, ainda, por um formato de entrevista em que as docentes responderam a questões idênticas para permitir a comparação entre respostas e facilitar a tarefa de organização da informação recolhida e a análise da mesma, tal como defende Tuckman (2000).

Desta forma, foi organizado um Guião para a Entrevista que se apresenta no Quadro 5. Traçaram-se três dimensões principais: *perceções e atitudes relativas à profissão docente, representações e opiniões/atitudes acerca da ADD, estratégias e possibilidades de intervenção: sugestões de melhoria*. As sub-dimensões delineadas tiveram como objetivo apreender melhor as perceções apresentadas e as conceções defendidas pelas entrevistadas sobre o modelo de ADD em implementação à data da realização das mesmas.

A primeira parte da entrevista consiste na identificação pessoal das entrevistadas, de modo a coligir mais dados pessoais e a melhor contextualizar a informação recolhida. A entrevista contém quinze perguntas de resposta aberta, sendo que a última é uma pergunta que pretende cobrir possíveis lacunas, nomeadamente questões consideradas pertinentes pelas entrevistadas e ainda não abordadas. A apresentação da informação é feita de forma a permitir o anonimato das entrevistadas.

Quadro 5 - Guião da Entrevista

DIMENSÕES	SUB-DIMENSÕES	QUESTÕES
Caracterização do(a) professor(a)	Dados pessoais	- nome; - idade; - habilitações académicas; - tempo de serviço (anos); - situação profissional atual; 1. Solicitou aulas observadas? / Por que motivo?
Perceções e atitudes relativas à profissão docente	Motivação para a profissão Satisfação na profissão Realização Pessoal	2. Em que medida se tem sentido motivada e realizada profissionalmente ao longo dos anos?

Representações e opiniões / atitudes acerca da ADD	<p>Desafios e Objetivos da Avaliação</p> <p>Importância da ADD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para a melhoria do ensino; - para o desenvolvimento profissional. <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades; - Questões práticas da implementação do modelo: * intervenientes; * forma / instrumentos: observação de aulas, entrevistas, encontros pré-aula e pós-aula assistida, relatórios, portefólio, planos de aula; * critérios; * consequências; -Formação vs Classificação. 	<p>3. Na sua ótica, quais são os propósitos da ADD em relação ao docente e ao sistema educativo?</p> <p>4. Que desafios pode a ADD colocar quer à escola quer aos professores?</p> <p>5. De que forma é que a ADD pode ser um elemento fundamental na promoção da melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional do professor?</p> <p>6. No atual modelo quais são as maiores dificuldades que avaliadores e avaliados enfrentam?</p> <p>7. Que dimensões devem ser tidas em conta na avaliação docente?</p> <p>8. Tendo em conta que a aula é a atividade essencial do serviço docente que importância deve assumir a “observação de aulas” no contexto da ADD?</p> <p>9. A ADD deve ter um carácter formativo e colaborativo, no âmbito da supervisão, ou sumativo, com a finalidade de distinguir e premiar os melhores?</p> <p>10. Quais devem ser as consequências da ADD para o professor?</p>
Estratégias e Possibilidades de Intervenção: Sugestões de Melhoria	<p>Necessidade de Formação Específica</p> <p>Avaliação por Pares vs Avaliação Externa</p> <p>Perfil do Professor de Línguas Estrangeiras</p>	<p>11. Como deve ser feita e que importância atribui à formação dos avaliadores? E dos avaliados?</p> <p>12. Qual dos modelos (“por pares” ou “externa”) poderá ser garante de uma maior transparência, isenção e rigor?</p> <p>13. De que forma a ADD poderia ser mais rigorosa se fosse adequada a cada Grupo Disciplinar, isto é, se tivesse em conta o perfil do professor de Línguas Estrangeiras?</p> <p>14. Se pudesse mudar alguma coisa na atual ADD, o que mudaria?</p> <p>15. O que gostaria de acrescentar a esta entrevista?</p>

A entrevista foi desenhada entre fevereiro e abril de 2011. Foram contactadas as professoras seleccionadas, sendo que, em virtude da sobrecarga de trabalho a que estavam sujeitas e à falta de tempo disponível, todas se mostraram interessadas em colaborar no estudo, mas pediram para proceder à entrevista por *e-mail*, ou seja, por escrito. Assim, a entrevista foi

enviada às professoras no final do mês de abril e durante o mês de maio e junho receberam-se as respostas.

Recorrendo à análise de conteúdo como técnica de análise de informação, foi possível conhecer melhor as representações das entrevistadas acerca do processo avaliativo, da educação em LE e do perfil de competências deste professor. O cruzamento de dados entre os questionários e as entrevistas teve o objetivo de identificar padrões de representações entre as docentes, com incidência não só nos fatores explicativos para a sua vivência deste processo, mas também na identificação das potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação e a inferência de estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspectiva emancipatória e profissionalizante.

3.5. Procedimentos de análise da informação

Para proceder ao tratamento da informação recolhida foi usada a análise de conteúdo, procurando a sua redução, através do sistema de categorização, que possibilitou o processo de descrição e interpretação. Foi elaborada uma grelha de categorias, de acordo com os princípios enunciados por Bardin (1977).

Segundo Bardin, o desenvolvimento do processo de análise corresponde à organização e sistematização dos conteúdos dos discursos. A organização dos elementos para análise faz-se através da sua categorização. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 234) “ a análise é um processo de redução de dados.”; por seu lado, Esteves (2006: 109) indica, ainda, que a categorização corresponde à operação em que os dados “são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação”.

De seguida, procede-se ao tratamento da informação obtida, de forma a tornar esta significativa e válida. Assim, o importante não é a descrição dos conteúdos, mas sim o que poderemos saber após estes serem tratados, ou seja, a inferência (Bardin, 1977: 38-42), que permite a passagem da descrição à interpretação, atribuindo sentido às características do material recolhido e analisado.

Baseando-se esta investigação na aplicação de um questionário e na realização de uma entrevista como fontes primárias de informação, a categorização foi definida a partir das afirmações constantes nestes instrumentos, com referência, igualmente, aos objetivos e às

dimensões presentes no questionário (Quadro 4) e às dimensões e sub-dimensões designadas como objeto de análise no guião da entrevista (Quadro 5). De acordo com os objetivos do estudo, o discurso das docentes mereceu particular atenção, pelo que se procedeu a uma categorização que teve por base a semântica, “os significados”, tratando-se essencialmente de um critério temático (Bardin, 1977: 118).

Numa primeira fase, recorreu-se a uma análise vertical (Miles & Huberman, 1994), analisando a instrumentação separadamente. As entrevistas foram reunidas em três grupos:

- ◇ grupo 1 – professoras reladoras / avaliadoras: quatro docentes (P1 a P4);
- ◇ grupo 2 – professoras que solicitaram aulas observadas: três docentes (P5 a P7);
- ◇ grupo 3 – professoras que não solicitaram aulas observadas: três docentes (P8 a P10).

Nestes três grupos estavam representadas docentes de todas as LE lecionadas na escola: Inglês, Alemão e Francês. Tentou-se, igualmente, ter um leque de participação na entrevista que abrangesse os grupos etários e de tempo de serviço mais representativos a nível das LE desta escola. As entrevistas foram codificadas usando uma letra (P) e um número, iniciando-se no P1 e terminando no P10.

De seguida, procedeu-se a uma análise comparativa ou horizontal (Miles & Huberman, 1994), em que se recorreu ao método da “análise comparativa constante” (Glaser & Strauss, 1967), de modo a identificar padrões comuns e semelhanças, bem como divergências ao nível dos conteúdos, procedendo à respetiva categorização. Assim, se num primeiro momento a investigação se centrou “em cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997: 223), numa fase posterior, procedeu-se a uma análise horizontal, destacando e tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (ibidem).

O critério semântico (Bardin, 1977) ditou o fio condutor da análise do conteúdo, pois foram definidas categorias temáticas a partir dos temas presentes no discurso das docentes. A análise dos questionários e das entrevistas permitiu a definição das dimensões, das categorias e das subcategorias, procurando-se o confronto dos resultados de ambos, de forma a alargar a visão que as docentes apresentam nos enunciados produzidos. Avançou-se de uma análise mais global para uma análise mais pormenorizada das informações obtidas, desenvolvendo o conteúdo destas informações segundo as dimensões, categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 6.

Quadro 6: Dimensões, Categorias e Subcategorias de análise da informação

DIMENSÃO	CATEGORIA E SUBCATEGORIA
<p>◇ Ser Professor(a) – Percepções e atitudes relativas à profissão docente</p>	<p>A. Motivação e Satisfação na Profissão / Realização Pessoal A. 1. Gosto pela profissão A. 2. Constrangimentos</p>
<p>Avaliação Docente</p> <p>◇ Representações sobre a avaliação</p> <p>◇ Representações e opiniões/attitudes acerca da ADD</p> <p>◇ Estratégias e Possibilidades de Intervenção: sugestões de melhoria</p>	<p>A. Conceito de avaliação A. 1. Classificação e seriação A. 2. Punição e controlo A. 3. Reconhecimento do mérito A. 4. Promoção da melhoria</p>
	<p>A. Objetivos A. 1. Economicistas A. 2. Propósitos na teoria e na prática</p> <p>B. Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional C. 1. Avaliação Formativa C. 2. Formação vs Classificação C. 3. Condicionamentos</p> <p>C. Dificuldades e Desafios C. 1. Condicionamentos C. 2. Aspetos Positivos</p> <p>D. Dimensões a ter em conta D. 1. Componente Letiva D. 2. Cargos desempenhados D. 3. Atividades / Projetos D. 4. Outras</p> <p>E. Observação de aulas E.1. Solicitação de aulas observadas E. 2. Importância E. 3. Aplicação Prática</p>
	<p>A. Formação A. 1. Avaliadores e Avaliados A. 2. Avaliação por pares ou externa A. 3. Perfil do professor de LE</p> <p>B. Alterações D. 1. Burocracia D. 2. Aulas observadas D. 3. Relatório D. 4. Formação D. 5. Procedimentos D. 6. Tudo</p> <p>C. Outras considerações</p>

4. Qualidade do estudo

Segundo Vieira (1998: 205), o cumprimento dos critérios de qualidade, designadamente de fiabilidade, objetividade, validade interna e externa e rigor ético são essenciais e decorrem sobretudo de procedimentos como a transparência, negociação, confidencialidade e triangulação de vozes.

Neste estudo, dada a complexidade do fenómeno e o seu carácter dinâmico, a opção por uma abordagem qualitativa permitiu captar as perceções das docentes sobre a ADD e apreender os diferentes sentidos que lhe atribuem e a forma como os constroem. Para Martella et al. (1999: 270), “validity refers to the apparent truthfulness of the collected accounts, not to the data or the methods used to gather these data.”

Ouvir as vozes dos professores era fundamental, tendo em conta os objetivos que se pretendem atingir; as suas teorias pessoais (relativas a valores, atitudes, crenças), referentes ao ensino e à avaliação docente são primordiais nesta investigação. Jimenez et al. (2007: 24) preconizam que “ao analisar o contexto em que operam, os professores sejam capazes de encontrar caminhos para avançar, identificando estruturas e forças que podem explorar de modo a sustentar a sua prática”. Assim, a partir do estudo do conteúdo dos questionários e das entrevistas realizadas pretendeu-se identificar padrões de representações entre as professoras, com especial incidência nos fatores explicativos para a contestação e insatisfação vigentes. Da análise desses padrões, inferiram-se estratégias de intervenção promotoras das potencialidades do modelo em vigor à data de realização do estudo.

A triangulação de vozes das docentes, realizada através da análise dos questionários e da exploração da entrevista, bem como da literatura específica sobre esta temática e da documentação da escola, foi essencial para a interpretação das informações obtidas, permitindo *ver* várias perspetivas, obter informações de diferente natureza e proceder a comparações entre estas, de modo a poder desenvolver *teorias* a partir dos resultados obtidos (Martella et al., 1999: 264). Como conclui Yin (1989: 97), “any finding or conclusion in a case study is likely to be much more convincing and accurate if it is based on several different sources of information, following a corroboratory mode.”

Tratando-se de um estudo realizado num ambiente natural e amplamente documentado, a sua validade ecológica é elevada; no entanto, não é possível proceder a uma generalização dos seus resultados, nem existia qualquer intenção de o fazer. A utilidade de um estudo de caso

qualitativo e interpretativo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão, generalizando por referência a uma determinada proposição teórica, a outros sujeitos em situações semelhantes, contextos ou tempos, e não à população ou universo (Martella et al., 1999; Yin, 1989).

Neste âmbito, as conclusões deste estudo serão potencialmente aplicáveis em situações idênticas, quer a nível das representações dos professores, quer a nível da construção de possibilidades de intervenção. Não sendo possível generalizar a partir de um estudo de caso descritivo e interpretativo, é possível proceder-se a uma coletivização de conhecimento, que poderá ser transferível em situações de alguma forma idênticas para outros contextos similares, devido à sua inteligibilidade junto da comunidade docente e à diversidade do conhecimento produzido pela investigação, que permite várias aplicações deste a outras situações. É, assim, de crer que os resultados obtidos ao longo das várias fases do estudo sejam semelhantes em condições análogas, o que reforça a sua aplicabilidade. O conhecimento produzido por esta investigação, embora local, poderá ser relevante para outros professores e para outros contextos educativos.

No decorrer desta investigação, foram observados alguns cuidados éticos, essencialmente, no que diz respeito ao consentimento informado, ao anonimato e à confidencialidade das participantes, bem como à proteção da privacidade dos investigados e respeito por critérios de verdade, respeito e democracia (Lima, 2006; Bogdan & Biklen, 1994; Bassey, 1999).

Relativamente ao consentimento informado, houve a preocupação de informar o Diretor da escola acerca da natureza e dos propósitos da investigação. Foi solicitada autorização para a aplicação dos questionários e para a realização das entrevistas. Para manter o anonimato, tendo em conta que as identidades das participantes deveriam ser protegidas, todas as entrevistas foram codificadas com uma letra e um número, correspondentes a cada docente. Simultaneamente, foram dadas as informações principais sobre o contexto da escola onde decorreu o estudo, sem identificar a mesma. No decorrer da investigação, foi sempre reforçada a ideia de que as informações prestadas eram absolutamente confidenciais, estando o seu acesso estritamente reservado à investigadora, mas destinadas a serem incluídas num relatório de mestrado. Numa fase inicial da investigação e através do diálogo, a investigadora sensibilizou as docentes para a importância do estudo, descrevendo o projeto em que estas seriam peças centrais, tendo obtido o seu consentimento informado.

5. Limitações

Os riscos inerentes à subjetividade da interpretação da informação, às crenças e valores da própria investigadora, ao reduzido número de participantes, aos constrangimentos temporais e metodológicos, decorrentes da especificidade do contexto e da natureza deste estudo, foram constrangimentos sentidos. Como defende Alves (2003: 80), “a exigência da objectividade e da neutralidade científicas” esbarram com a dificuldade do investigador “ficar de fora dos problemas que investiga”, nomeadamente pelo facto de a professora-investigadora estar igualmente envolvida no processo de ADD.

No entanto, a sua principal limitação decorre do facto da ADD criar muita perturbação nos professores, o que pode, de alguma forma, afetar o desenvolvimento da metodologia a aplicar, gerando alguma confusão e relutância por parte das participantes e podendo potenciar algum enviesamento nas respostas. Neste sentido, ao efetuar a triangulação da informação recolhida, através do questionário, do discurso das docentes nas entrevistas e da análise de documentos, pretende-se garantir maior consistência e credibilidade aos resultados, mesmo tendo em conta “a dificuldade em cruzar os vários tipos de informação obtida, o que se deve a opções de natureza metodológica, mas também à diversidade e quantidade dos dados a tratar”, como refere Vieira (1998: 373). O facto de o modelo de avaliação ter sofrido várias alterações ao longo da realização deste estudo tornou-se, igualmente, uma limitação.

As limitações à entrevista indicadas por Bassey (1999: 81), ou seja, “The respondent may be pleased to contribute, or frightened, or irritated because of the time taken. He may not have previously given deep thought to the issue and may actually be constructing his position during the interview.”, foram, igualmente, sentidas na sua elaboração e implementação. O facto de as entrevistas não terem sido realizadas *face a face*, ou até mesmo em *focus group*, devido à indisponibilidade das participantes, pode, de alguma forma, tornar-se uma limitação. O enviesamento nesta análise poderá surgir da não existência de uma observação direta de expressões (gestuais, emocionais, do uso da linguagem, etc.), ou do não esclarecimento das respostas dadas. No entanto, todas as docentes se mostraram disponíveis para esclarecer dúvidas, elucidar as respostas e as opiniões manifestadas por escrito.

Uma outra limitação decorre do facto de inicialmente se prever que os resultados seriam apresentados às professoras, no sentido de, em grupo, se debaterem e delinearem estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma mobilização docente que promovesse a avaliação como fator impulsionador do desenvolvimento profissional, identificando estratégias

peçoais, coletivas e de organização que auxillassem os docentes e as escolas a responder a este novo desafio e às suas exigências. O contributo real das docentes, com a partilha de experiências, reabilitaria o trabalho colaborativo fundamental na emancipação profissional e na transformação social; por outro, a interação com as atividades desenvolvidas e com os outros seriam fundamentais nesse processo de desenvolvimento, vincando dessa forma a orientação reflexiva da formação como processo de transformação. Estes processos aprofundariam a transparência, coerência e relevância do estudo, assegurando ainda um melhor cumprimento do seu objetivo 4. No entanto, e por imperativos das várias mudanças implementadas pelo ME na distribuição de serviço para o ano letivo de 2011-2012, a professora-investigadora viu-se obrigada a mudar de escola, pelo que se tornou inviável promover esse encontro de reflexão e partilha.

Neste capítulo foi apresentada e discutida a abordagem metodológica do estudo, focando-se as opções metodológicas, os objetivos, o plano de investigação, a qualidade do estudo e as respetivas limitações. No capítulo que se segue serão apresentados os resultados da análise da informação recolhida através dos questionários e das entrevistas.

Capítulo 3.

Apresentação e Análise da Informação

Introdução

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise da informação recolhida através da aplicação dos questionários e das entrevistas, depois de submetidos a um procedimento de análise categorial. A análise documental relativa ao contexto escola e à sua instrumentação foi realizada conjuntamente com a descrição e interpretação das perceções, visões e conceitos das docentes, sempre que as categorias/subcategorias remetiam para esses documentos. Foi, ainda, utilizada na caracterização do contexto (v. Capítulo 2 – secção 3.2.).

A apresentação da informação proveniente do inquérito é feita em simultâneo, ou seja, questionários e entrevistas foram tratados pelo seu conteúdo, como forma de corroborar a integridade e a fidedignidade da informação recolhida. São apresentados os resultados obtidos na aplicação dos questionários, de acordo com as dimensões presentes no Quadro 6, que são depois cruzados e aprofundados com as respostas dadas pelas participantes nas entrevistas por escrito. Os resultados dos questionários são apresentados em tabelas, incidentes nas dimensões em análise, seguindo-se um breve comentário; estas informações são, depois, cruzadas com os resultados das entrevistas, permitindo a sua explicação e aprofundamento. Ao questionário responderam 30 docentes e as entrevistas foram feitas a 10 professoras. Surgem, igualmente, alguns dos documentos usados a nível de escola no âmbito da ADD, a título ilustrativo da documentação usada neste contexto.

1. Dimensão: *Ser Professor(a) – Perceções e atitudes relativas à profissão docente*

As respostas dos questionários, relativas à Parte B, surgem enquadradas na dimensão *Ser Professor(a):- atividade profissional e contexto de trabalho* no Quadro 5 e foram trabalhadas em três categorias diferenciadas: *Motivação na profissão*, *Satisfação na Profissão* e *Realização Pessoal* e duas subcategorias: *Gosto pela profissão* e *Constrangimentos* (cf. Quadro 6).

1.1. Motivação e Satisfação na profissão / Realização Pessoal

Tabela 1: Respostas relativas à categoria *Motivação na Profissão*

Motivação na profissão	1	2	3	4	5	Total
1.1. Segui a profissão docente porque gosto de ensinar.				3	27	30
1.2. Sempre quis ser professor(a).		5		4	21	30
1.3. Escolhi ser professor(a) para poder ser útil à sociedade, na esperança de formar bons cidadãos.		1	2	18	9	30
1.4. Se voltasse atrás voltava a escolher a mesma profissão.	3	9	1	7	8	28
1.5. Consigo com facilidade imaginar-me a exercer outra profissão	3	14	3	8	2	30

onde me sentiria mais realizado(a).

1.6. Sou professor(a) por não ter encontrado outras saídas 28 1 29
profissionais.

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Uma docente escreveu o seguinte no espaço de resposta aberta: “ Relativamente à pergunta 1.3., quando optei pela profissão era bastante nova para pensar sobre esse item, que considero importante na profissão.” A resposta dada a esta questão por esta docente foi “Discordo” e, assim, o comentário elaborado pretendeu indicar o motivo desta, pois a análise poderia prestar-se a um eventual mal-entendido, embora a própria saliente a importância e relevância desta questão e que deve ser tida em conta na opção de profissão. De salientar que esta foi a única docente a indicar esta opção de resposta.

De uma forma geral, as professoras mostram-se motivadas para a profissão, indicando que gostam de ensinar, de se sentirem úteis à sociedade, contribuindo para a formação de bons cidadãos, e que pretendiam ser professoras desde a infância. A docência foi a saída profissional escolhida por todas devido a essa vocação. Metade destas docentes optaria pela mesma profissão, enquanto a outra metade optaria por uma mudança, embora manifestem dificuldades em imaginar-se noutra profissão em que se sentiriam mais realizadas.

Tabela 2: Respostas relativas à categoria *Satisfação na Profissão*

Satisfação na profissão	1	2	3	4	5	Total
2.1. Todos os dias inicio o dia de trabalho com prazer.	1	8	2	17	2	30
2.2. Estou disponível para aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem.		1		13	16	30
2.3. Tenho vontade de inovar a minha prática.			1	10	18	29
2.4. Sinto-me mais motivado(a) quando surge um desafio.		1	1	15	13	30
2.5. Só permanece no ensino quem não encontra outra oportunidade para mudar de profissão.	4	16	4	3	3	30
2.6. As medidas assumidas pelo Ministério da Educação são mal recebidas.	1	2	1	14	12	30
2.7. Os professores participam na maior parte das atividades do PAPA porque estas lhe são impostas.	1	7	5	14	3	30
2.8. Quando me atribuem responsabilidades, sinto-me mais motivado(a).		8	1	17	4	30
2.9. Quando reconhecem o meu trabalho, sinto-me mais motivado(a).			1	7	22	30
2.10. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio profissional e social.	1	14	3	7	5	30
2.11. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	8	19	2	1		30
2.12. Sinto que sou bem pago pelo meu trabalho.	17	8	1	4		30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

A análise desta tabela destaca a existência de algumas perguntas cujas respostas são consensuais: de uma forma positiva, todas as docentes revelam disponibilidade para aprender; têm vontade de inovar as suas práticas; sentem-se motivadas perante desafios; gostam de ver o seu trabalho reconhecido; mas, de uma forma negativa, a maioria considera que muitos professores se mantêm na profissão por falta de outras oportunidades; que participam em atividades por estas lhe serem impostas; que as medidas do ME são mal recebidas; que o ensino não dá garantias de segurança no futuro e que não são bem pagas pelo seu trabalho. Contudo, há algumas questões sem consenso, nomeadamente as relativas à manutenção do mesmo prazer na profissão, ao gosto por ter responsabilidades e ao desempenho de uma profissão com maior prestígio social e profissional.

Uma docente justificou o seu posicionamento nestas questões: nos itens 2.6. e 2.8. refere que “Depende das medidas assumidas” e “Se essas responsabilidades estiverem ligadas à parte pedagógica ou científica da profissão”, respetivamente, explicitando que nem tudo o que provém do ME é necessariamente negativo e as responsabilidades da profissão devem ser apenas do âmbito pedagógico e científico.

Tabela 3: Respostas relativas à categoria *Realização Pessoal*

Realização Pessoal	1	2	3	4	5	Total
3.1. Gosto do ato de ensinar, especialmente de fomentar a aprendizagem.				7	23	30
3.2. Conseguir interessar os alunos pela matéria é um dos maiores desafios para mim.				7	23	30
3.3. Tenho liberdade para organizar o meu trabalho da forma que me parece melhor.	1	4	1	18	6	30
3.4. Aprender a ensinar cada vez melhor é um objetivo importante para mim.				14	16	30
3.5. Gosto de me atualizar e procurar sempre novas estratégias de ensino.				13	17	30
3.6. Sinto-me mais realizado(a) quando trabalho em grupo.		5	2	16	7	30
3.7. Participar na tomada de decisões na escola é importante para mim.		1	3	21	5	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Relativamente à categoria *Realização Pessoal*, as respostas são claramente consensuais: todas as docentes afirmam gostar de ensinar, de manter o interesse dos alunos, têm o objetivo de aprender a ensinar melhor, por isso gostam de se atualizar e de procurar novas estratégias. A

maioria (24) considera que tem liberdade de organização, gosta de trabalhar em grupo (23) e de participar na tomada de decisões (26). No entanto, é de destacar o facto de cinco docentes declararem que discordam do item “Sinto-me mais realizado(a) quando trabalho em grupo”, denotando alguma falta de hábito, de experiência ou de experiências positivas neste tipo de trabalho.

Estes dados quantitativos, relativos à dimensão *Ser Professor*, são corroborados e explicados pelas entrevistadas, que revelaram igualmente um elevado gosto pela profissão, escolhida por vocação, mas indicam também constrangimentos que têm provocado uma acentuada desmotivação e insatisfação profissional, fazendo com que muitas questionem se voltariam a escolher a mesma profissão.

A apreciação positiva das docentes refere âmbitos diferentes de análise: o sentimento de satisfação e motivação pessoal, o contato com os alunos, atualização, envolvimento na escola. As professoras indicam o gosto pela profissão e pela disciplina que lecionam, a escolha profissional que realizaram e o contacto com os jovens como mais-valias inerentes à sua motivação e satisfação pessoal. A professora P10 identifica a “vocação” como um fator essencial e a professora P5 refere que “quis mesmo ser professora e não vim parar ao ensino por mero acaso”, destacando a especificidade da escolha da profissão docente e a importância da vocação para a continuidade do sentimento de realização pessoal e profissional.

A professora P1 adiciona a participação na construção de “documentos orientadores da escola” e a orientação de estágio como motivos para esta satisfação. Já para a professora P2, a atualização constante, a execução com satisfação de “todas as tarefas inerentes” à profissão e a contribuição “para a motivação e satisfação” daqueles com quem trabalha são de maior importância para a sua motivação. As professoras P3 e P4 destacam o trabalho com os jovens, o “sentir os alunos envolvidos em todo este processo” como mais-valias. A docente P3 acrescenta, ainda, o contacto com diferentes culturas e consequente alargar de conhecimentos. As docentes P8 e P9 reforçam a importância dos alunos, indicando o esforço de “tornar as aulas dinâmicas e interessantes” e o “incutir [do] gosto pela Escola”. A professora P5 declara que o convívio com os alunos e os colegas é fundamental para a sua satisfação.

O gosto e a motivação pelo ensino estimulam um esforço constante de atualização nestas docentes, na procura de um melhor ensino e de novas estratégias, a que não será estranho o elevado número de Mestrados existente neste grupo de professoras.

Na vertente dos constrangimentos, destacam-se palavras, expressões e frases inteiras com conotação negativa: “desmotivação”, “defraudadas expetativas”, “retirar”, “exige sem reconhecer” (P3); “uma grande frustração”, “Cada vez mais me sinto sufocada por tudo o que nos é exigido”, “Não é admissível que o trabalho nos ocupe tanto do tempo” (P4); “pena é que tudo se esteja a desmoronar”, “não me encontro com muitas energias”, “este tipo de avaliação que nos impingiram”, “congelaram as carreiras”, “problemas com o ME”, “motivação... abalada”, “é obrigatório mostrar serviço” (P5); “progressiva e acentuada desmotivação” (P6); “a motivação e realização profissional têm vindo a diminuir” (P7); “profissão de grande desgaste e que se torna mais difícil”, “alunos que crescem sem regras e princípios, não têm motivação para aprender e só estorvam” (P8); “novos constrangimentos (sistema de avaliação que não garante reconhecimento de mérito a todos os que reúnam condições, alunos pouco motivados e sem grandes objetivos de futuro, como é o caso dos profissionais, demasiadas funções burocráticas)” (P9); “muitas razões para estar desmotivada e para me sentir frustrada. O Sistema, tal como está estruturado, não abona em nada.” (P10). Esta dimensão negativa gera uma sensação de “frustração” (P4) e manifesta-se em variados aspetos: falta de reconhecimento (P3, P9), congelamento da progressão na carreira e medidas tomadas de carácter económico (P3, P5), falta de tempo/burocracia (P4, P9), alunos pouco motivados (P8, P9) e todo o sistema educativo (P10).

Foi reconhecida aos alunos bastante importância na satisfação e motivação das docentes, mas também se lhes reconhece a função contrária, ou seja, muitas vezes os alunos são fonte de desmotivação e insatisfação, devido ao seu desinteresse e indisciplina. O caso das docentes P8 e P9 é sintomático: a docente P8 reconhece que se esforça “bastante para tornar as aulas dinâmicas e interessantes”, mas que há alunos “que crescem sem regras e princípios, não têm motivação para aprender e só estorvam”; a docente P9 refere que se sente “realizada e motivada pelo número de alunos a quem cons[egue] transmitir conhecimentos científicos e culturais e incutir gosto pela Escola”, mas destaca a existência de “alunos pouco motivados e sem grandes objetivos de futuro, como é o caso dos [cursos] profissionais”.

A docente P4 declara que “Gost[a] de ter tempo para planificar o que quer(o) fazer e para pensar/pesquisar/imaginar novas abordagens”, mas que a falta de tempo lhe tem causado uma sensação de sufoco, o que prejudica a sua vida pessoal e familiar, bem como a saúde. A professora P9 acentua as “demasiadas funções burocráticas” e a professora P5 indica que não se sente com energia “para fazer com os alunos aquilo que fazia antes”, referindo, ainda, as

atividades realizadas no meio escolar que antes se faziam “por gosto” e que hoje se fazem por obrigação, para “mostrar serviço”, o que “é fictício”, uma situação da qual discorda e que foi introduzida por “este tipo de avaliação que (nos) impingiram”.

A docente P3 refere sentir “defraudadas expectativas que [lhe] foram dadas no início” da sua carreira, como o retirar de regalias, e que se “exige sem reconhecer de um modo justo e isento”, referindo-se desta forma à progressão na carreira que se encontra congelada, à perda a nível económico e de prestígio social, à avaliação que não é isenta nem justa nem reconhece o valor dos avaliados. Neste âmbito, a docente P9 menciona a existência de um “sistema de avaliação que não garante reconhecimento de mérito a todos os que reúnam condições”.

As professoras P6 e P7 referem apenas aspetos negativos, demonstrando a sua desmotivação e insatisfação: “Tenho sentido uma progressiva e acentuada desmotivação ao longo dos anos.” (P6) e “Ao longo dos anos a motivação e realização profissional têm vindo a diminuir” (P7). Estas respostas demonstram o progressivo mau estar e a quebra do sentimento de realização.

2. Dimensão: *Avaliação Docente*

A Parte C do questionário diz respeito às dimensões *Conceção relativa ao ato de avaliar*: - *(des)construção do conceito*; *Perceções/conceções acerca do modelo de avaliação implementado* e *Sugestões de melhoria*, conforme o Quadro 4. Estas deram origem às questões tratadas com maior pormenor na entrevista e às categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 6. Duma forma geral, constata-se que todas as questões apresentam um elevado número de escolhas “Sem Opinião”, o que poderá ser revelador da existência de dúvidas e indiciador de alguma falta de informação ou de reflexão acerca deste assunto.

2.1. Dimensão: *Representações sobre a avaliação*

A categoria *Conceito de avaliação* teve em conta as subcategorias *Classificação e seriação*, *Punição e controlo*, *Reconhecimento do mérito* e *Promoção da melhoria* (cf. Quadro 6).

Tabela 4: Respostas relativas à categoria *Conceito de Avaliação*

Avaliar docentes é...	1	2	3	4	5	Total
1.1. classificar e seriar.	6	3	2	12	6	29
1.2. uma obrigação.	4	7	2	12	5	30
1.3. uma forma de promover a melhoria do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos.	5	13	6	3	3	30

1.4. reconhecer o mérito.	6	13	3	5	1	28
1.5. uma forma de punir e controlar.	4	7	7	8	3	29
1.6. um desafio e um estímulo.	10	11	6	3		30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Devido a alguma confusão surgida entre a definição do que é avaliar e o conceito de *avaliação* presente na ADD, a maioria das participantes declarou ter respondido de acordo com a sua conceção do conceito na ADD. O facto de existirem várias questões sem resposta pode também ser indiciador da dificuldade de definição do conceito. Do ponto de vista da investigadora trata-se do conceito de avaliação presente na ADD e foi dentro desse princípio que o instrumento aplicado foi estudado.

Numa primeira análise, contata-se que esta secção apresenta números muito díspares, portanto longe de consenso. O único item que se revela algo consensual é o relativo a encarar a avaliação como um desafio e um estímulo, sendo que a grande maioria (21) destas docentes discorda/discorda totalmente deste conceito. Assim, a maioria concorda que avaliar é classificar e seriar e uma obrigação (18 e 17, respetivamente). Por outro lado, a maioria discorda que a avaliação seja uma forma de promover a melhoria do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos (18) ou que favoreça o reconhecimento do mérito (19). Existe, ainda, um item com um resultado idêntico (11) entre os que concordam e os que discordam com o facto de a avaliação de docentes ser uma forma de punição e de controlo.

De uma forma geral, o conceito de *avaliação* surge conotado negativamente, pois para este grupo não permite a promoção da melhoria do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos nem o reconhecimento do mérito; não é encarada como um desafio e um estímulo. A salientar ainda a análise do item 1.2 que se refere ao facto de se encarar a avaliação como uma obrigação: a maioria das docentes (17) concorda/concorda totalmente com esta ideia, sendo que 2 não têm opinião e 11 discordam/discordam totalmente. É, assim, possível concluir que este grupo não é, na sua maioria, contra a avaliação docente, visto que a veem como uma obrigação, uma necessidade.

Cruzando estes resultados com os enunciados das entrevistas, detetam-se algumas disparidades relevantes, nomeadamente no que diz respeito ao reconhecimento do mérito e à promoção da melhoria. Ao contrário dos questionários, nas entrevistas é reconhecida a existência destas metas na ADD, embora associadas a alguns constrangimentos, analisados posteriormente. Estas dificuldades podem ter levado as participantes do questionário a optar por

outro tipo de resposta. Contudo, também as entrevistadas se referem às ideias de classificação e seriação, bem como de punição e controlo como vertentes negativas do processo.

O conceito de *avaliação* está aliado à ideia de classificação e seriação: “diferenciar e premiar professores”, “sериar e distinguir as pessoas” (P3), “fazendo de certa forma uma triagem entre níveis de mérito” (P9). Esta conceção não é negativa, pois representa o reconhecimento do mérito dos que “mais se empenham no processo de aprendizagem e no sucesso dos alunos”, para a docente P9. A docente P3 destaca a “impossibilidade” de proceder a uma diferenciação e consequente reconhecimento de forma justa e isenta.

Algumas docentes evidenciam o carácter de punição e controlo presente no modelo de ADD. Este surge aliado à ideia de que esta avaliação não permite a “progressão na carreira” (P3, P5, P6), permitindo ao ME efetuar uma poupança de dinheiro (P8) e provocando uma “luta” entre os próprios professores, devido à existência de quotas (P4, P10). A importância que o reconhecimento do mérito tem para estas docentes está ligada com “a valorização da profissão” (P3) que deve ser uma meta de toda a avaliação, mas também com o reconhecimento da classe docente, visto que este “nasce dentro do grupo que partilha conhecimentos e reflete sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula.” (P2), demonstrando a importância do trabalho colaborativo.

A promoção da melhoria é mais uma ideia que surge no desenvolvimento do conceito de *avaliação*. Esta melhoria encontra-se ligada à promoção de “práticas educativas de sucesso”, “da qualidade do ensino”, “da prática pedagógica”, da “(auto)-formação, da constante (re)atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas” (P1, P2, P3 e P7, respetivamente). Mais uma vez, surge aqui a importância da atualização, aliada também à formação, evidenciando-se a opinião da docente P8 que destaca a necessidade de “um plano de formação” para o aperfeiçoamento das práticas e consequente melhoria pedagógica. O indispensável espírito de colaboração surge também reforçado pela opinião da professora P1, que defende a ideia da promoção do desenvolvimento profissional através da colaboração entre docentes.

2.2. Dimensão: *Representações e opiniões/attitudes acerca da ADD*

Esta dimensão representa o ponto fulcral desta investigação, pois, através da análise dos questionários e do seu cruzamento com as respostas das entrevistas, poder-se-á aceder ao cerne das perceções, representações e atitudes destas docentes face à ADD para as caracterizar

e analisar. Esta dimensão identifica, simultaneamente, as potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente, de acordo com os objetivos delineados para esta investigação.

Para proceder ao cruzamento da informação entre questionários e entrevistas, optou-se por dividir a Parte C do questionário referente às *Conceções relativas à ADD* em várias partes, de acordo com as categorias e subcategorias destacadas no Quadro 6. As subcategorias tiveram origem na análise de conteúdo das entrevistas.

As entrevistadas salientam vertentes idênticas em questões diferenciadas, abordando determinados aspetos sob perspetivas diversas ou reforçando ideias, o que permitiu validar as suas opiniões, pois possibilita a comparação entre as informações recolhidas através das entrevistas (10 docentes), alargando-as ao grupo de docentes de LE que respondeu ao questionário (30 docentes), facultando, assim, a triangulação das respostas e o estabelecimento da sua corroboração e fidedignidade.

Destaca-se o facto de haver uma professora que respondeu “Sem Opinião” a dez perguntas desta parte do questionário. Trata-se de uma professora com pouco tempo de serviço e, provavelmente, algo descontextualizada de todo o processo avaliativo, nomeadamente das questões práticas de aplicação do modelo, pelo que terá optado por não partilhar opiniões que terá considerado transmitirem um limitado conhecimento da realidade.

2.2.1. Objetivos da ADD

A categoria *Objetivos* dividiu-se em duas subcategorias principais, pois destacaram-se a abordagem dos *propósitos economicistas* e a *distinção das finalidades presentes na teoria subjacente à ADD e na aplicação prática* desta (cf. Quadro 6).

Tabela 5: Respostas relativas à categoria *Conceções relativas à ADD - Objetivos*

Conceções relativas à ADD - Objetivos	1	2	3	4	5	Total
2.5. É uma forma de prestar contas das práticas e procedimentos das escolas.	4	11	5	9		29
2.6. Permite premiar e diferenciar os melhores.	10	14	4	2		30
2.7. Devido às repercussões na progressão na carreira e a nível de concurso, as questões económicas sobrepõem-se.	7	3	11	9		30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Numa primeira análise constata-se a opinião consensual de que a ADD não permite premiar e diferenciar os melhores (26). As consequências a nível de progressão na carreira e de colocação de professores apresentam algumas dúvidas para estas docentes, que preferiram não

responder a esta questão em elevado número (11), sendo que 10 discordam totalmente/discordam e 9 concordam com esta afirmação. O facto de se tratar de um grupo de docentes com uma situação estável em termos profissionais contribuiu para este resultado, pois nem todas as docentes possuem conhecimento dos procedimentos seguidos nos concursos.

Finalmente, 15 docentes discordam totalmente/discordam que a ADD seja uma forma de prestar contas dos procedimentos internos e das práticas das escolas, sendo que 9 concordam com esta ideia. Estas 15 docentes terão tido em conta a dimensão mais individual e pessoal da avaliação e não a globalidade da escola ou do sistema educativo. Já as restantes 9 deverão ter pensado na importância da entidade escola como um todo para a definição das quotas a atribuir, de acordo com a sua avaliação externa.

Ao cruzar esta informação com as entrevistas, verifica-se que surgem ideias semelhantes e outras bastante discrepantes. As entrevistadas apresentam os propósitos economicistas como sendo os primordiais no sistema de avaliação, enquanto os questionários mostram algumas dúvidas quanto a este conceito. Metade das professoras entrevistadas considera ser este o principal objetivo da implementação da ADD. A entrada em vigor do novo sistema de avaliação docente, conjuntamente com o congelamento da progressão, é associado com a meta de “contribuir para as poupanças públicas” (P6). Os verbos “impedir” (P3 e P5) e “travar” (P6) permitem concluir que estas docentes não concordam com esta finalidade.

A docente P4 apresenta o seguinte comentário: “Sinto uma certa relutância moral em imaginar que nos querem pôr uns contra os outros (“dividir para reinar”)! Mas, provavelmente, é isso mesmo que pretendem! Desta forma, ser professor é trabalhar para os outros verem, não para os alunos...”, mostrando todo o seu desconforto com esta situação. Por um lado, estabelece uma ligação direta entre as metas economicistas (causa) e os transtornos causados no clima e no trabalho de escola (efeito); por outro, este comentário exprime, igualmente, a insatisfação provocada pelo facto de os professores concorrerem “uns contra os outros” pelas vagas de promoção na carreira (quotas).

A distinção entre os propósitos na teoria e na prática é referida pelas entrevistadas que consideram a vertente do desenvolvimento profissional e da melhoria do ensino essencial na ADD, quando no questionário uma larga maioria de docentes, 24, discorda desta ideia. As entrevistadas destacam o propósito explicitado de garantir “a melhoria da qualidade do ensino” (P2), “valorizar aqueles que mais se empenham no processo de aprendizagem e no sucesso dos alunos” (P9), de “avaliar equitativamente os professores e reconhecer o seu valor como

‘Profissionais da Educação’” (P10), mas logo apresentam o lado inverso na sua aplicação prática, com demasiados constrangimentos que impossibilitam a sua dimensão de premiar e diferenciar os melhores. Como referem, “passando para a fase prática, reconheço inúmeras falhas ora por excesso, ora por defeito, que ao afetarem os docentes, interferem também no funcionamento do sistema educativo.” (P2); “No entanto, o facto de haver uma imposição de avaliação por quotas parece-me impossibilitar a concretização plena desse princípio.” (P9); “este não é o melhor procedimento. Só vai desencadear uma “luta” dentro da mesma classe.” (P10).

As docentes começam por indicar o reconhecimento do mérito e a promoção da melhoria como finalidades da ADD, mas reforçam a ideia da “luta” dentro da classe docente, devido ao estabelecimento de quotas, referindo os constrangimentos colocados aos docentes e ao funcionamento do sistema educativo em geral. Resumindo, “O atual modelo de avaliação, embora assente em objetivos reconhecidos, não apresenta meios eficazes para os atingir” (P3), o que compromete a possibilidade da “concretização plena” (P9) dos princípios estabelecidos.

2.2.2. Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional

Relativamente à categoria *Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional*, destacaram-se as seguintes quatro subcategorias: *avaliação formativa, formação vs classificação e condicionamentos* (cf. Quadro 6).

Tabela 6: Respostas relativas à categoria *Conceções relativas à ADD - Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional*

Conceções relativas à ADD - Promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5	Total
2.1. A ADD permite valorizar o profissionalismo docente e a competência pedagógica.	7	16	5	2		30
2.2. Possibilita uma melhor compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem.	5	18	3	3		29
2.3. É essencial para regular práticas, promovendo a qualidade do ensino e um maior sucesso dos alunos.	7	16	3	3		29
2.4. Conduzirá à mudança de atitudes e de mentalidades dos docentes.	2	17	5	5	1	30
2.6. Permite premiar e diferenciar os melhores.	10	14	4	2		30
2.8. A ADD pretende promover a supervisão das práticas.	2	7	7	12	1	29
2.9. Não há condições para o trabalho colaborativo.	2	3	4	13	8	30
2.25. A ADD deveria ter unicamente um carácter formativo.	1	1	2	12	14	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

As questões abordadas nos inquéritos mostram um alargado consenso a nível de respostas. Estas demonstram a valorização da vertente formativa como promotora da qualidade

do ensino, do desenvolvimento profissional e consequente sucesso das aprendizagens realizadas pelos alunos: são 26 as docentes que consideram que a ADD deveria ter unicamente um carácter formativo, opinião que se encontra em consonância com a importância que estas professoras já revelaram dar à necessidade de formação no âmbito do desenvolvimento e atualização das suas competências pedagógicas e científicas. Agora, mostram concordar que se a ADD apresentar apenas um cunho formativo, com a implementação de um plano de formação para os professores que demonstrarem ter problemas na sua prática pedagógica (cf. Danielson e McGreal, 2000), será possível promover o desenvolvimento das competências destes professores, contribuindo, assim, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e respetivo sucesso.

As docentes destacam a avaliação formativa como base da evolução profissional dos professores e da melhoria do ensino. A docente P1 reforça a necessidade de “a vertente formativa da avaliação predominar” sobre todas as outras para que a ADD seja um elemento fundamental para a promoção da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional. Para a docente P4, a “ADD só se entende tendo como base o grupo escola e não o professor isolado”. Esta professora mostra valorizar a ligação da ADD com todo o contexto e organização escola, apontando a importância da avaliação formativa para a evolução das próprias escolas em termos de qualidade (alunos, professores, escola). Já a docente P9 aborda o interesse de encarar a ADD “do ponto de vista formador e promotor das práticas letivas, com a deteção e debate dos aspetos a melhorar”, o que “seria útil e produtivo”. Estas conceções são fortalecidas pelas suas escolhas a nível de palavras, nomeadamente do acentuado uso da conjunção condicional “se”, impondo assim a condição necessária para atingir as finalidades desejadas: “a ADD só será um elemento fundamental se a vertente formativa da avaliação predominar.” (P1).

A necessidade de formação para promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional surge, igualmente, ligada à atualização na área de formação específica, como forma de acompanhar “a evolução dos assuntos (seja da área científica, seja da área didático-pedagógica)” (P5), e ao “intuito de melhorar práticas” e “aperfeiçoar” a prática letiva (P8). Este plano de formação “reflete[-se] no desempenho na aula e nas diferentes atividades na escola” (P5), podendo assim a ADD atingir o objetivo formador e tornar-se um elemento fundamental para concretizar as metas delineadas.

Para as entrevistadas, esta dimensão formativa encontra-se ligada a questões de supervisão pedagógica, nomeadamente, ao trabalho colaborativo, à reflexão sobre as práticas, à

troca de experiências, à partilha de conhecimentos. As entrevistadas valorizam as vertentes de formação e de trabalho colaborativo na sua prática letiva como impulsionadoras da sua melhoria profissional. A supervisão pedagógica surge como motivação para a dinamização do espírito de entreajuda, para a reflexão e para “melhorar a qualidade do professor e, consequentemente, a do ensino em geral” (P3). Para a docente P2, este enriquecimento profissional evita a ocorrência de erros e acrescenta “valor ao que é efetivamente útil”. Já a docente P6 refere que “A ADD só seria um elemento válido se fosse encarada como forma de trabalho colaborativo que levasse à evolução efetiva dos intervenientes”, confirmando o vínculo estreito entre trabalho colaborativo e evolução profissional.

Neste âmbito, nos questionários destacam-se as respostas dos itens 2.8 e 2.9. Relativamente ao item 2.8, relacionado com a promoção da supervisão das práticas através da implementação do modelo do ME, constata-se que 13 docentes concordam/concordam totalmente com esta abordagem, mas que 9 declaram discordar/discordar totalmente e outras 7 não transmitem qualquer opinião. Estes resultados mostram alguma disparidade e divergência de opiniões. O conceito de supervisão pedagógica é, ainda, algo desconhecido dos docentes em geral, que o perspectivam como algo próximo do controlo, da fiscalização, da classificação; para este grupo de docentes, está muito próximo do estágio. Este desconhecimento pode ajudar a perspetivar melhor estas respostas. No que diz respeito ao item 2.9, que indica a falta de condições para trabalhar de forma colaborativa, apresenta 21 respostas de concordo/concordo totalmente, verificando-se, assim, uma convergência de perceções. O facto de o modelo de ADD possuir repercussões, quer na progressão na carreira, quer a nível de concurso, conduzindo também a uma valorização das questões económicas, tem implicações a nível de trabalho nas escolas, podendo desencadear conflitos de interesses, competição entre professores e limitando a consecução das finalidades formativas do modelo.

O conceito de que numa escola devem trabalhar “todos para o mesmo” (P4) reforça a questão da necessidade de um esforço conjunto de todos os docentes no sentido de incentivar a existência desta melhoria. Aliada a estas ideias e à conceção de formação surge a noção de que a avaliação docente deve ser “vista de uma perspetiva horizontal” (P9), na qual todos os professores têm a mesma importância e valor, numa escola em que trabalham todos com o mesmo objetivo, no intuito de promover a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos. A visão de que “a perspetiva meramente vertical não produz frutos” expressa pela docente P9 está relacionada com as ideias de outras docentes: “Se a ADD tiver um carácter sumativo e seletivo,

o essencial será preterido e todas as atividades do professor podem revestir um carácter de “show off” com a finalidade de ultrapassar os outros, o que aliado ao mérito e a uma visão economicista pode desencadear múltiplos efeitos que pouco têm a ver com a melhoria da qualidade de ensino” (P3).

Destas ideias destacam-se alguns aspetos que se manifestam de forma muito categórica nas conceções destas docentes: a ideia do *show off* para o avaliador ver; a visão economicista associada à avaliação; o essencial ser preterido em favor do acessório; as consequências negativas introduzidas no clima de escola, dado o conflito de interesses entre os intervenientes no processo, nas relações entre os membros da comunidade educativa e no trabalho do professor que comprometem a tão desejada melhoria do ensino.

Algumas docentes associam as perspetivas de formação e classificação, declarando que a avaliação formativa deve ter primazia e, portanto, ser prioritária em relação à vertente sumativa, de classificação do mérito, reforçando, mais uma vez, a importância da cooperação entre docentes, no que diz respeito à troca de experiências, à partilha e à reflexão conjunta. O carácter sumativo e seletivo surge associado à ideia de que “o reconhecimento do mérito de um colega nasce dentro do grupo que partilha conhecimentos e reflete sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula” (P2), sugerindo, desta forma, uma interligação entre ambas as vertentes, em que não podem ocorrer dissociadas. Seria através do trabalho de supervisão pedagógica realizado em conjunto pelos professores que seria possível distinguir o mérito individual de cada um, classificando-os de uma forma que permitiria o reconhecimento entre pares, o que só beneficiaria a escola e o atingir do seu objetivo principal: o sucesso dos alunos.

No entanto, as professoras apresentam, também, constrangimentos que em muito condicionam a consecução destas metas. As respostas dos inquéritos reforçam esta perspetiva, pois as docentes declaram, na sua maioria, não encontrar neste modelo qualquer valorização da sua prática letiva, qualquer possibilidade de compreender os problemas do ensino ou qualquer perspetiva de regulação das suas práticas: 23 docentes discordam/discordam totalmente que a ADD valorize o profissionalismo e competência pedagógica; 23 discordam/discordam totalmente que esta possibilite compreender melhor os problemas do ensino e da aprendizagem; e, novamente, 23 discordam/discordam totalmente que esta seja essencial para regular as práticas docentes, promovendo a qualidade do ensino e um maior sucesso dos alunos.

A professora P9 destaca que a ADD foi “apresentada como facto consumado, estanque, sem qualquer consequência que não seja a progressão ou não na carreira”, o que “em nada

ajuda a promover a qualidade de ensino.” Transparece aqui alguma desilusão pelo facto de os docentes considerarem que não foram ouvidos na construção deste modelo de avaliação e que o mesmo lhes foi imposto; sobressai, igualmente, a ideia de o modelo ser estanque, pois apenas tem como consequência a progressão na carreira, quando deveria ter uma vertente formadora para ser “útil e produtivo”.

2.2.3. Dificuldades e Desafios

Esta categoria foi dividida em duas subcategorias principais: *condicionamentos* e *aspetos positivos* (cf. Quadro 6).

Tabela 7: Respostas relativas à categoria *Conceções relativas à ADD – Dificuldades e desafios*

Conceções relativas à ADD – Dificuldades e Desafios	1	2	3	4	5	Total
2.9. Não há condições para o trabalho colaborativo.	2	3	4	13	8	30
2.10. Falta legitimidade aos avaliadores.		3	7	11	9	30
2.11. Conheço a legislação mais importante e a instrumentação principal.		2	2	22	4	30
2.12. A burocracia e a sobrecarga de trabalho são problemáticas e desmotivadoras.	1			6	23	30
2.13. A falta de equidade, devido à dificuldade de avaliar com rigor, é problemática.		1	3	7	19	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Cruzando questionários e entrevistas, verificam-se muitos pontos em comum entre ambos, nomeadamente no que diz respeito à falta de legitimidade e de equidade no rigor da avaliação por parte dos avaliadores e ao peso da burocracia e da sobrecarga de trabalho. As professoras ressaltam, ainda, alguns aspetos positivos.

O facto de a burocracia e a sobrecarga de trabalho serem vistas como problemáticas e desmotivadoras por 29 docentes é consentâneo com os enunciados das entrevistas que refletem preocupações relacionadas com a burocracia, a organização da implementação do processo e o tempo despendido na aplicação prática deste. Resumindo, claramente, esta questão, a docente P5 declara que para avaliadores e avaliados a ADD representa “um acréscimo de trabalho e de tempo (que não têm)”. As restantes docentes reforçam esta perceção, afirmando que os avaliadores dizem “não ter tempo para desempenhar este cargo” (P1), que “os avaliados são tentados a descurar tarefas e atividades essenciais para se dedicarem à preparação de aulas assistidas e outras atividades para apresentação de evidências que sejam mais “vistas” para a avaliação.” (P3), o “tempo (...) não chega para tudo” (P10), e constatando que a ADD “parece

ser um desperdício de tempo e de trabalho, pois não se vê em que é que as práticas pedagógicas ou o sucesso dos alunos melhora” (P4). Estas dificuldades não só afetam o trabalho nas escolas, sendo um impedimento ao “normal funcionamento” (P5) destas, mas também a motivação dos professores para “fazerem realmente o que gostam: “ensinar” (P10). Ao dificultar a organização da escola: “bolsa de professores relatores, malabarismo de horários, criação de documentos e alteração de documentos já criados, dossiers e prazos” (P4), a burocracia complica a vida dos professores, levando as docentes a não conseguir ver qualquer desafio nesta ADD (P5 e P10).

Pode constatar-se que 21 professoras concordam/concordam totalmente que as escolas não possuem condições para implementar o trabalho colaborativo que o processo exige, quer para a dinamização das reuniões necessárias, quer para a organização a nível escolar (referindo espaços para estas reuniões, material adequado, uso de novas tecnologias). O maior desafio será, assim, a logística necessária, como a definição de horários compatíveis entre avaliador/avaliados que permitam o decorrer de todo o processo, a elaboração de documentos de observação objetivos, assim como a seleção criteriosa dos professores a quem atribuir a função de relator.” (P9). A definição de horários compatíveis para os encontros entre avaliadores e avaliados parece ser uma problemática essencial para estas docentes, sintomático da importância destes encontros no seu conceito de avaliação.

As questões de ordem prática (condições de trabalho (P7), necessidade de acesso a novas tecnologias (P7) e a “material audiovisual em condições e disponível” (P8)) coadunam-se com alguns dos problemas vividos pelas docentes no seu contexto de trabalho, pois esta escola necessita de obras urgentes, não tem o material necessário para as atividades a desenvolver com os alunos e o acesso a novas tecnologias ainda é limitado, sendo o material antigo.

Relativamente à legitimidade dos avaliadores, 20 professoras concordam/concordam totalmente que a seleção destes não foi consensual, pois foi baseada na experiência e na idade, o que nem sempre é sinónimo de maior profissionalismo ou competência. As 7 docentes que não emitem opinião no questionário podem representar um cenário de dúvida quanto à validade da função de avaliador, visto que, como é referido na entrevista pela docente P4, o “estágio teve a sua função; não vale a pena perpetuá-lo”.

A credibilidade do avaliador surge associada à falta de formação específica neste âmbito de funções (P3, P5), fazendo com que estes não se sintam preparados para avaliar outros professores (P1), o que condiciona o “papel que desempenham no (...) desenvolvimento

profissional” dos docentes avaliados (P1). As dificuldades práticas são retratadas pela docente P3 que afirma que os avaliadores sem formação adequada “não conseguem encontrar um modo equilibrado de gerir a situação em que se encontram, caindo na sobrevalorização ou no rigor demasiado de certos aspetos a ter em consideração na avaliação”. Esta dificuldade pode originar graves consequências práticas para o avaliado, que ao ser vítima de erros ou distorções pode ver-se injustamente impedido de progredir na sua carreira profissional. Os “avaliadores que já orientaram a formação inicial e/ou contínua de professores” seriam os melhor avaliados para procederem à avaliação docente (P5). Assim, em sintonia com as dificuldades que os avaliadores sentem em serem isentos e justos surge a falta de formação no âmbito da supervisão, que é determinante, provocando “insegurança” (P5) no avaliador, o que condiciona desde logo a realização da avaliação.

A falta de equidade é outro problema detetado: 26 docentes concordam/concordam totalmente que a dificuldade de avaliar com rigor compromete a isenção, a transparência e a justiça de todo o processo avaliativo, pondo em causa a sua implementação e a necessidade de, a um nível mais amplo, promover o “desenvolvimento organizacional da instituição escola” (P2) na sua globalidade. A questão “de se ser isento e correto” (P3) é ligada à “colisão de interesses” (P3) entre professores, à dificuldade em “gerir sensibilidades e reações antagónicas” (P9), bem como à noção de “polémica, por causar enorme instabilidade emocional e profissional” (P2). Neste sentido, “ser imparcial e conservar uma ética profissional é um repto que se impõe” (P3). A docente P9 acrescenta, ainda, “a elaboração de documentos de observação objetivos”, referenciando as dúvidas dos docentes relativamente aos instrumentos de avaliação usados pelas escolas em termos de objetividade.

A nível de escola, existe uma série de instrumentos e documentos a serem preenchidos pelos avaliadores que exigem preparação e formação em supervisão, no entender destas docentes: *Listas de Verificação de Planos de Aula e de Aulas Observadas*, *Registo de Avaliação Do Desempenho Docente* e *Registo de Avaliação Global*. Estes documentos seguem as diretrizes legislativas, nomeadamente as *Dimensões, Domínios e Descritores*. A *Lista de Verificação das Aulas Observadas* e o *Registo de Avaliação do Desempenho Docente* (Quadro 7, a título ilustrativo) exigem que o avaliador indique ao avaliado aspetos positivos, aspetos passíveis de melhoria e formas de superar dificuldades, o que obriga a um elevado conhecimento no âmbito supervisiivo.

Quadro 7: Lista de Verificação das Aulas Observadas e Registo de Avaliação do Desempenho Docente

Apreciação geral
Aspetos positivos
Aspetos passíveis de melhoria
Formas de superar dificuldades

Neste âmbito, destaca-se o facto de 26 docentes revelarem conhecer a legislação e a instrumentação principal da ADD, o que reforça a sua validade como participantes deste estudo, pois as suas opiniões surgem avalizadas por este conhecimento. Consta-se, também, o elevado nível de profissionalismo e a vontade de estarem informadas e atualizadas. Algumas destas docentes trabalharam na elaboração da instrumentação a nível de escola e a legislação foi alvo de debate, análise e reflexão apurada em reuniões de grupo disciplinar e departamento, tal como a referida instrumentação, à qual foram feitas várias sugestões de alterações e adequações por todos os grupos disciplinares e departamentos.

As dificuldades de isenção surgem relacionadas com o facto de se tratar de colegas, alguns já conhecidos há uma série de anos (P6) e a consequente problemática de manutenção de uma “total isenção de fatores emocionais e relacionais com o avaliado” (P9). A influência destes problemas no clima de escola também é referida pelas docentes que constatarem que se pode criar “alguma animosidade entre os pares envolvidos” (P2) e que “A necessidade de ultrapassar a visão economicista, que se traduz na sobrevivência de alguns é essencial para seriar e distinguir as pessoas de um modo justo e isento”, o que se torna “impraticável em muitas situações.” (P3). A existência de quotas para atribuição das avaliações de Muito Bom e Excelente promove a competição e “uma crescente ambição por parte de alguns professores” (P10). “Num terreno em que a colisão de interesses se avoluma”, nas palavras da docente P3, é fulcral para a implementação do processo de ADD e para o bem-estar dos professores que estes sintam que os relatores são isentos, imparciais e transparentes.

As professoras identificam, ainda, alguns fatores externos ao docente e à sua ação, “e sobre os quais não possui qualquer controlo” (P9) que podem condicionar a avaliação e dificultar a implementação do modelo. Como fatores externos são identificados a “observação de aulas” (P9, P10), a “qualidade/número dos professores da escola em que se encontra, já que

se pode dar a situação de o professor reunir condições para obter avaliação de Muito Bom ou até mesmo de Excelente, mas não haver “quotas” disponíveis nessa escola” (P9), a necessidade de os avaliadores “avaliarem um colega que mal conhecem, baseados em alguns papéis e numa ou duas aulas assistidas” (P10). Ambas as professoras concordam que estes aspetos “pouco revelam do profissionalismo do professor” (P10) e que “o facto de a avaliação do seu profissionalismo e mérito estar dependente” de fatores que lhe são extrínsecos e que condicionam, quer a sua atuação, quer a sua avaliação (a questão das quotas) não torna esta avaliação justa e equitativa para todos. Trata-se da dificuldade em avaliar pessoas que não se conhecem, com quem nunca se trabalhou, baseando-se essa avaliação em burocracia (papel) e em duas aulas observadas. Os problemas inerentes à situação dos professores contratados são aqui focados, visto que estes não têm nem o tempo nem a oportunidade de mostrar o seu verdadeiro valor, profissionalismo e competência.

Como aspetos positivos da ADD, surgem referenciados variados domínios. Começa por destacar-se a importância da comunidade escolar como um desafio na implementação da ADD; não estão aqui em questão apenas os professores, mas também alunos e organização escola. A contribuição da comunidade educativa para o “bom desempenho da escola” (P1) tem em conta que a avaliação externa se repercute na percentagem de quotas para a atribuição das avaliações de Muito Bom e Excelente, sendo o desafio coletivo de todos, alunos e professores, trabalharem “para um fim comum” (P4), com alunos motivados para o sucesso e professores realizados, contribuindo, assim, para “a (re)motivação pessoal no ensino” (P7, o que contribui para o sucesso das aprendizagens e para o desenvolvimento profissional.

A definição das necessidades de formação é vista como uma parte inseparável do próprio modelo de ADD, pois ao promover a reflexão e a autoavaliação possibilita a determinação das necessidades individuais no intuito não só de promover a sua melhoria pedagógica, mas também de fomentar a sua atualização científica: “aperfeiçoamento progressivo e contínuo” (P6). Estas necessidades revelam-se a um nível mais abrangente: ao promover a melhoria do quadro docente promove-se igualmente a melhoria da escola em todos os âmbitos: pedagogia, sucesso dos alunos, avaliação da escola...

“Nos casos em que as práticas sejam deficientes ou negligentes” (P1) as docentes perspetivam a execução de um plano de formação que ajude o docente. A docente P8 vai mais longe ao afirmar que “o professor deve ser forçado a trabalhar e cumprir formação no sentido de

corrigir e melhorar práticas, se isso for necessário, ou sofrerá as consequências. O não cumprimento poderá, inclusive, levar ao afastamento da profissão.”, destacando a valorização da formação e consequente melhoria das práticas.

A questão de se “ser premiado com subida de escalão pelo seu bom desempenho!” (P7) é consensual: quem tem mérito deve ver esse mérito reconhecido, tratando-se de uma das consequências benéficas da avaliação docente. No entanto, a professora P5 afirma que a progressão na carreira deveria ser consumada sem prejudicar colegas. Este modelo, ao impulsionar a concorrência entre professores e consequente conflito de interesses, ao dinamizar uma classificação não baseada no mérito mas nas quotas, não permite que todos os que efetivamente merecem vejam o seu trabalho reconhecido com a progressão a nível de carreira. A primazia do tempo de serviço para progredir deveria, na sua opinião, ser mantida, para o bem das relações entre professores e do clima de escola. Os professores que revelassem interesse em progredir mais rapidamente deveriam revelar-se mais ativos, investir em trabalhos científicos, mas, embora progredindo a nível de escalões na sua carreira, não ultrapassariam os outros com mais tempo de serviço em questões de escola (como, por exemplo: seleção de níveis a lecionar, cargos a desempenhar, horários de trabalho, ...). Por outro lado, “o reconhecimento do trabalho desenvolvido” (P9) proporciona “motivação, satisfação e valorização profissional” (P2), associando estes dois domínios. Interessa não só a avaliação realizada pelo avaliador, mas também o reconhecimento do seu valor por parte dos colegas e da comunidade educativa.

2.2.4. Dimensões a ter em conta

No que diz respeito à categoria *Dimensões a ter em conta* na ADD, destacaram-se as seguintes quatro subcategorias: *componente letiva; cargos desempenhados; atividades/projetos; outras* (cf. Quadro 6).

Tabela 8: Respostas relativas à categoria *Conceções relativas à ADD – Dimensões a ter em conta*

Conceções relativas à ADD – Dimensões a ter em conta	1	2	3	4	5	Total
2.5. É uma forma de prestar contas das práticas e procedimentos das escolas.	4	11	5	9		29
2.14. O professor deve ser avaliado mediante a análise rigorosa dos resultados dos seus alunos, tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem no início do ano letivo.	7	11	3	8	1	30
2.15. A relação pedagógica com os alunos é fundamental.				13	17	30
2.16. Deve ser valorizada a diversidade de cargos e funções que o docente desempenha.	2	5	3	16	4	30
2.21. A atividade letiva dos professores deve ser sempre o objeto primordial da avaliação docente.	1	1	3	12	13	30

2.22. A análise documental (portefólio, planos de aulas, planificações, material elaborado) é pertinente.	1	12	4	13	30	
2.23. Deverão ser salientados todos os contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem.			3	24	3	30
2.24. Os alunos e encarregados de educação deverão participar na avaliação de desempenho dos professores.	14	9	5	1	29	
2.26. Os critérios da avaliação de desempenho deverão estar inscritos nos Projetos Educativos e Regulamentos Internos.	1	3	8	12	6	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

A atividade letiva é considerada o objeto primordial da avaliação docente (25 opções de concordo/concordo totalmente) e os enunciados das entrevistas destacam a primazia das questões pedagógicas e científicas no âmbito das dimensões a ter em conta na ADD. Entre estas questões surgem vários aspetos mencionados: o trabalho desenvolvido com as diferentes turmas (P1, P2, P5, P8); o relacionamento com os alunos (P5, P9, P10); a progressão nas aprendizagens realizadas pelos alunos (P9); a ponderação de estratégias de recuperação de alunos com dificuldades (P9); o rigor científico (P9, P10); o cumprimento dos programas (P9). A resposta ao item 2.15, relativo à valorização da relação pedagógica com os alunos como uma dimensão a ter em conta na avaliação docente, apresenta 30 opções de concordo/concordo totalmente, estando em consonância com as opiniões das entrevistadas.

As docentes P6 e P7 enunciam dimensões mais abrangentes, direcionadas para a legislação em vigor relativa à ADD, aos Perfis de Desempenho e ao Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto que estabelece os Perfis Gerais de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário: “Os que estão contemplados e abarcam as áreas do saber, do saber ser e do saber fazer.” (P6); “Vertente profissional, social e ética e desenvolvimento do ensino aprendizagem.” (P7). Os instrumentos de avaliação da escola foram construídos tendo em conta as dimensões, domínios e descritores indicados pela legislação (Quadros 8 e 9, a título ilustrativo):

Quadro 8: Apresentação dos Objetivos Individuais

1.	
DIMENSÃO	VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA
DOMÍNIOS	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional. Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos. Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
OBJETIVOS:	

2.	
DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
DOMÍNIOS	Preparação e organização das atividades letivas. Realização das atividades letivas. Relação pedagógica com os alunos. Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
OBJETIVOS:	

3.	
DIMENSÃO	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA
DOMÍNIOS	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades. Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão. Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
OBJETIVOS:	

4.	
DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA
DOMÍNIOS	Formação contínua e desenvolvimento profissional.
OBJETIVOS:	

Quadro 9: Registo de Avaliação Global do Desempenho Docente

D – Avaliação		
Dimensão	Domínio	Pontuação
Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional	
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola	
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas	
	Realização das atividades letivas	
	Relação pedagógica com os alunos	
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades	
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional	

Destaca-se, ainda, a opinião da professora P2 que, ao referir “que todo o trabalho desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, deve ser tido em linha de conta”, junta as questões pedagógicas e de contributo para a vida escolar como tendo a mesma

importância e, portanto, a mesma valorização na avaliação do professor. A professora reforça a sua opinião, demonstrando com um exemplo: “valorizar-se mais um docente por que se submete a duas aulas observadas ao longo do ano é injusto, relativamente a outro que se desdobra em diferentes atividades em prol da escola e que nunca descursa o seu trabalho na sala de aula.” Desta forma, o ideal para esta docente será um modelo de avaliação que conjugue a ponderação dos aspetos pedagógicos com o envolvimento do docente na vida da sua escola e da sua comunidade educativa, não valorizando um em detrimento do outro.

Nos questionários são valorizadas as dimensões relacionadas com o exercício de cargos (20 concordo/concordo totalmente). As docentes P1, P5, P8 e P9 referem a importância dos cargos desempenhados na avaliação docente. Estas funções devem ser avaliadas de acordo com a sua qualidade, destacando-se o cargo de diretor de turma como “um cargo cada vez mais importante e exigente” (P8) e “a colaboração com os órgãos de gestão” (P9).

Mas o contributo para a vida escolar não se esgota apenas no desempenho de cargos. O envolvimento do professor na escola e na comunidade educativa é destacado pelas docentes P1, P5 e P8. A realização de atividades e de projetos promovem o inserir do professor no contexto escola e a sua valorização pessoal e profissional, pois fomentam a relação com a comunidade educativa, seja com a gestão da escola, seja com os pais e os encarregados de educação. O facto de a docente P5 referir que estas atividades “não têm de ser espetaculares” demonstra que, apesar da sua importância, não se deve exagerar na sua valorização em termos de avaliação.

No que concerne ao facto de o professor dever ser avaliado mediante a análise rigorosa dos resultados dos seus alunos, tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem no início do ano letivo, esta hipótese é colocada apenas pela professora P9: “a progressão nas avaliações ao longo do ano letivo através da comparação dos dados da avaliação diagnóstica com os dados da avaliação dos diferentes períodos”. No questionário, 18 professoras dizem discordar/discordar totalmente desta dimensão contra as 9 que declararam concordar/concordar totalmente. Abordando a questão dos resultados dos alunos, a docente P3 declara que as percentagens de sucesso dos alunos “não são um indicador da melhoria de ensino”, mas que demonstram e refletem a dificuldade em recuperar alunos, tendo em conta as condições de trabalho existentes nas escolas: “recuperar alunos com turmas heterogéneas em várias vertentes (não só cognitivo), falta de recursos materiais e humanos nas escolas, planos de acompanhamentos com turmas com mais de dez alunos e falta de disponibilidade para haver

verdadeira cooperação entre professores da turma e professores de acompanhamento, recuperar alunos, na verdadeira aceção do termo, torna-se uma tarefa quase impossível.”

O questionário apresentava questões diferentes da entrevista, nomeadamente o facto de os alunos e os encarregados de educação poderem participar na avaliação dos professores. São 23 as docentes que afirmam discordar/discordar completamente desta proposta. Importante é também salientar o facto de 5 docentes não apresentarem opinião acerca deste item, talvez devido à dificuldade de implementação prática desta proposta ou por se achar que estes intervenientes desconhecem as dimensões a avaliar. Relativamente à questão de todos os contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem serem salientados na avaliação, 27 docentes concordam/concordam totalmente.

O facto de 18 docentes concordarem/concordarem totalmente com a hipótese de os critérios da avaliação de desempenho estarem inscritos nos Projetos Educativos e Regulamentos Internos revela a sua importância e pertinência no trabalho de escola em termos de organização e de clima de escola. No entanto, 8 docentes não emitem opinião relativamente a este assunto, talvez induzidas por todas as alterações introduzidas de uma forma sistemática ao modelo que impedem as escolas de se organizarem ao nível da transcrição dos critérios para a sua documentação interna. Por outro lado, 15 professoras afirmam discordar/discordar totalmente que este modelo de ADD seja uma forma de prestar contas das práticas e procedimentos das escolas, o que se pode relacionar com o item analisado anteriormente, embora também haja 5 docentes que não emitem opinião e 9 que concordam com esta opção.

Uma docente fez um comentário ao item 2.26, afirmando que os critérios da avaliação de desempenho “Deverão ser designados a nível nacional”, o que pode igualmente ajudar a perceber melhor a falta de opiniões nesta questão. Para esta docente, estes critérios devem ser nacionais e não limitados a cada escola. Assim, a avaliação seria mais equitativa, mais transparente e justa, pois todos os docentes do país estariam a ser avaliados seguindo os mesmos critérios, que não variariam de escola para escola.

Por último, destaca-se a evidente falta de consenso entre as docentes relativamente ao item que diz respeito à pertinência da análise documental (portefólio, planos de aulas, planificações, material elaborado): enquanto 13 docentes discordam/discordam totalmente, outras 13 concordam. Para muitas docentes estes documentos são sinónimo de mais burocracia, mais papel, mais uma sobrecarga de trabalho e menos tempo para lecionar e preparar aulas; para outras, a análise destes documentos corresponde a um trabalho

colaborativo, a uma reflexão conjunta e a uma promoção do desenvolvimento do professor.

A assiduidade é um outro ponto considerado importante na avaliação docente e que deve ser tido em conta, segundo as entrevistadas. As docentes P5 e P9 identificam-no como essencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos e seu sucesso, pois permite um melhor acompanhamento destes e das suas dificuldades, criando um maior envolvimento a nível de relação pedagógica e de implementação de estratégias para colmatar os problemas dos alunos.

Para a docente P5 “a formação acreditada em cada escalão” deve ser uma dimensão a ter em conta, formação primordialmente específica da disciplina de LE, de forma a promover o desenvolvimento e a atualização.

O enunciado da docente P3 oferece algumas sugestões de aspetos a repensar no modelo de avaliação, abrindo novas perspetivas de análise. Em comum com as restantes docentes surge a prioridade dada ao rigor científico e à relação pedagógica com os alunos, a importância da participação na vida da escola e a necessidade de formação; no entanto, a professora, ao exemplificar e ao sugerir novas estratégias de implementação, aponta novos caminhos de orientação para este estudo.

No âmbito do rigor científico e da relação pedagógica com os alunos, a docente declara que as dimensões a ter em conta na avaliação docente “prendem-se essencialmente com o desenvolvimento do ensino aprendizagem”, binómio muito valorizado: através da melhoria do ensino, conseguida com a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, as aprendizagens dos alunos poderão progredir com sucesso. Contudo, a docente acrescenta um ponto novo nesta discussão: “Julgo que esta dimensão deve ser observada, com peso diferente, consoante o posicionamento do professor na carreira. Um professor que desenvolveu ao longo da sua carreira um trabalho de qualidade, não irá repentinamente mudar a sua conduta e o seu modo de estar na profissão”, sugerindo, desta forma, a existência de diferentes avaliações de acordo com os anos de serviço e a experiência apresentada pelos professores. No que concerne à participação na escola, a docente refere que esta “é importante, mas deve ser feita com a devida prudência e sensatez. O exagero de dinamização de projetos retira a tranquilidade necessária à vida da escola”. Na sua opinião, a escola deve concentrar-se nas aprendizagens e no desenvolvimento dos alunos, “a principal missão da escola” e não perder-se na organização de “projetos grandiosos” que retiram tempo de trabalho e de concentração aos alunos.

Finalmente, destaca a importância da formação que é essencial, pois “intervém na prática pedagógica e promove a reflexão fundamentada com recurso à investigação e à

cooperação com outros profissionais”, destacando o interesse da reflexão e do trabalho com outros docentes para o desenvolvimento da prática pedagógica dos docentes. No entanto, esta formação “deve ter em conta as necessidades e interesses do professor e estar diretamente relacionada com o projeto educativo da escola”. O fazer formação “em áreas que não têm qualquer aplicabilidade” na prática letiva não trará quaisquer benefícios ou desenvolvimento profissional ou melhoria de aprendizagens. A professora dá ainda o exemplo de professores que frequentaram ações de formação sobre quadros interativos e que não tinham hipóteses de os utilizar por a escola em que lecionavam não os possuir, como é o caso desta.

2.2.5. Observação de aulas

Na categoria *Observação de aulas* destacaram-se as subcategorias seguintes: *solicitação de aulas observadas; importância; aplicação prática* (cf. Quadro 6).

Tabela 9: Respostas relativas à categoria *Conceções relativas à ADD – Observação de aulas*

Conceções relativas à ADD – Observação de aulas	1	2	3	4	5	Total
2.17. O número de aulas observadas (duas) é diminuto.	3	9	9	4	5	30
2.18. As aulas observadas podem conduzir a conclusões distorcidas.	1	2	1	11	15	30
2.19. A observação de aulas deve ser sempre feita por um professor da mesma disciplina do avaliado.		1	2	7	20	30
2.20. Só tenciono ser avaliado por um professor de Línguas Estrangeiras.	1		8	4	16	29
2.21. A atividade letiva dos professores deve ser sempre o objeto primordial da avaliação docente.	1	1	3	12	13	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Tendo em conta que 25 docentes declararam concordar/concordar totalmente que a atividade letiva deve ser sempre o objeto primordial da avaliação docente, é consensual que considerem que a observação de aulas seja feita por um professor da mesma disciplina. São 27 as professoras que concordam/concordam totalmente com esta premissa. No âmbito das LE esta centralidade na atividade letiva e na competência pedagógica é fundamental, visto que um professor que desconheça a língua ou que não possua competência científica para avaliar de forma rigorosa não poderá avaliar de forma adequada, coerente, e, sobretudo, justa. Desta forma, as respostas dadas ao item “só tenciono ser avaliado por um professor de Línguas Estrangeiras” parece estranho: 20 docentes concordam/concordam totalmente, enquanto 8 mostram não ter opinião. Talvez esta situação decorra de no contexto desta escola tal não

acontecer: são os professores de LE a avaliar docentes de LE, pelo que tal questão não se colocou a estas docentes, que não tiveram necessidade de refletir sobre esta posição.

Todas as entrevistadas foram questionadas acerca da sua decisão de solicitar ou não aulas observadas. Pela análise dos seus enunciados constatou-se que as razões que as levaram a solicitar aulas observadas são de ordem muito diferenciada e vão desde a imposição legal (P7), à vontade de ter essa experiência (P6), a guerras pessoais contra o Ministério (P5) ou a um hábito já instalado (P1). De ressaltar que, em relação às docentes P1 e P5, os motivos pessoais, destacados pelo uso dos pronomes possessivos, foram relevantes nessa decisão. No caso da docente P1, como orientadora de estágio, as aulas assistidas são parte da sua “rotina docente” e, embora revele não ter interesse na progressão na carreira, considera que este tipo de aulas faz parte da sua forma de estar e viver a profissão. Já no caso da docente P5, a vantagem de progredir na carreira mais rapidamente teve o seu peso na decisão, embora constata-se que essa progressão se encontra congelada. De evidenciar, ainda, a obrigatoriedade de todos os docentes posicionados no quarto escalão terem de solicitar aulas assistidas para terem a possibilidade de progredir na carreira, como aconteceu com a docente P7.

As docentes que não solicitaram aulas observadas revelaram duas motivações: por não retirarem nenhuma vantagem pessoal e por não concordarem com este modelo de ADD. O congelamento da progressão na carreira é mais uma vez destacado, sendo até considerada como uma situação “ad eternum” pela docente P4. A falta de imposição legal é, também, vista como mais uma razão para não requerer aulas assistidas.

O enunciado da docente P3 destaca-se pelo pormenor com que analisa a questão colocada. Assim, começa por considerar que todos os professores que passaram pela formação inicial não terão “benefício algum com aulas observadas”, visto que considera “inerente à profissão a reflexão com o objetivo de ir melhorando práticas, a troca de experiências e ideias e a atualização constante”, que apelida de “princípios básicos”, bem como “as ferramentas básicas que lhe permitam cumprir as exigências profissionais com que se vai deparando” a nível pedagógico e científico. Na sua opinião, as “vantagens económicas e de ascensão na carreira” não devem ultrapassar “as relações de amizade e de entreajuda” que podem estar em causa. Acrescenta, ainda, que não se pode “neste momento ver superioridade hierárquica nos avaliadores”, pois existem “situações que não podem implicar isenção, rigor ou transparência”, condições que considera essenciais para a credibilidade do modelo de avaliação.

A nível do contexto de escola, os instrumentos utilizados para a observação de aulas foram os seguintes: Calendarização, Plano de Aula Observada (Quadro 10, a título ilustrativo), Lista de Verificação do Plano de Aula e Lista de Verificação da Aula Observada.

Quadro 10: Plano de Aula Observada

Disciplina: _____ Ano: _____ Turma: _____
Unidade didática: _____
Data da aula: ____/____/____ Aula N.º ____ Duração da aula: ____ Hora: ____ Sala: ____
Sumário:
Objectivos e/ou competências a desenvolver:
Conteúdos:
Estratégias/Actividades:
Recursos:
Avaliação:
Procedimento didático (facultativo):

Foram seguidas as orientações legislativas inerentes a estes instrumentos na sua elaboração, que foram analisados de forma pormenorizada nas reuniões dos departamentos, tendo-se procedido a alterações de acordo com as sugestões feitas. Depois do acerto de calendário entre avaliador e avaliado, foram realizadas reuniões pré e pós aulas assistidas (Quadro 11, a título ilustrativo), nas quais se examinaram, em primeiro lugar, a Lista de Verificação do Plano de Aula e, em segundo lugar, a Lista de Verificação da Aula Observada (Quadro 12, a título ilustrativo). Desta forma, foi possível ao avaliado proceder a reajustes, quer na planificação, quer na implementação desta, promovendo a sua melhoria e tendo em conta os aspetos positivos, os aspetos a melhorar e as formas de superar as suas dificuldades apresentadas pelo avaliador.

Quadro 11: Calendarização das Aulas Observadas

1.ª Aula	Disciplina	Ano e Turma	Data	Hora	Sala
Reunião de pré-observação					
Observação					
Reunião de pós-observação					

2.ª Aula	Disciplina	Ano e Turma	Data	Hora	Sala
Reunião de pré-observação					
Observação					
Reunião de pós-observação					

Quadro 12: Lista de Verificação do Plano de Aula Observada

DOMÍNIOS	PARÂMETROS A OBSERVAR	SIM	NÃO	N.O. ³	OBSERVAÇÕES
PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS	1. PLANO DA AULA				
	1.1 Respeita a estrutura definida e aprovada em área disciplinar.				
	1.2 Articula-se com a planificação de médio/longo prazo.				
	1.3 Apresenta correção do ponto de vista científico.				
	1.4 Revela articulação entre conteúdos, objetivos/competências, estratégias e avaliação.				
	1.5 Apresenta estratégias diversificadas de ensino- aprendizagem adequadas à natureza dos conteúdos e das competências a desenvolver.				
	1.6 Contempla estratégias de ensino - aprendizagem que mobilizem e desenvolvam as aprendizagens anteriores.				
	1.7 Integra recursos diversificados e adequados aos objetivos e conteúdos da aula.				
	1.8 Apresenta um encadeamento entre as fases da aula.				

³ Não Observável

Nos enunciados das entrevistas destacaram-se, ainda, opiniões diferenciadas relativamente à importância das aulas observadas na avaliação docente: por um lado, concordam que estas são “de facto o local onde o professor coloca em prática o seu saber científico e pedagógico, pelo que assume[m] relevância na avaliação” (P9), desde que essa observação “contribua para a (re)atualização de conhecimentos; partilha de experiências ‘correção’ de práticas pedagógicas” (P7); por outro lado, discordam da importância destas, afirmando que “os meus avaliadores são os meus alunos” (P4), “estou consciente de que a aula é uma atividade essencial do serviço docente, no entanto, hoje em dia exige-se ao professor muito mais do que isso” (P2) ou que “não são 90 minutos que vão definir um professor!” (P7).

As professoras reforçam posições já manifestadas: “A observação de aulas poderá servir para corrigir e melhorar práticas menos corretas (...) Só neste sentido se justifica.” (P1), “é fácil adivinhar que o docente que solicita aulas observadas vai prepará-las de forma muito mais cuidada que qualquer uma das outras, com vista a impressionar o avaliador.” (P2), “Torna-se importante a observação de aulas caso contribua para a (re)atualização de conhecimentos; partilha de experiências ‘correção’ de práticas pedagógicas.” (P7). A noção de que estas aulas são preparadas de uma “forma muito mais cuidada que qualquer uma das outras, com vista a impressionar o avaliador” (P2) surge novamente, bem como a visão de que “hoje em dia exige-se ao professor muito mais do que isso” (P2), abordando assim as elevadas exigências com que os professores têm de lidar na sua atividade diariamente. Relacionada com esta opinião surge a constatação de que “não são 90 minutos que vão definir um professor!” (P7), focando quer a situação das “aulas encenadas”, do “folclore”, quer a limitação temporal das aulas observadas, que não permitem a avaliação em todas as suas dimensões.

A professora P3 constata que “estas são bastante diferentes das aulas habituais” (afirmando que esta é também opinião dos próprios alunos), considerando-as “pouco significativas”, visto que são “encenadas” e que são aulas “com alunos com atitudes e comportamentos pouco usuais”. Surgem, ainda, outras duas ideias relacionadas com estas aulas: por um lado, o tempo de planificação destas aulas, bem como o desgaste do professor, empobrecem o seu trabalho; por outro, também os avaliadores perdem demasiado tempo nas reuniões com o avaliado, embora a docente as considere úteis.

Por último, destaca-se a opinião da docente P4 que começa por dizer que as aulas assistidas não têm “nenhuma” importância na avaliação, visto que não vai tornar-se “melhor professora” por ter aulas assistidas. Declarando que os seus avaliadores são os seus alunos,

que se eles não gostam das suas aulas, faz tudo para alterar essa situação, termina o seu enunciado dizendo taxativamente: “Não preciso que alguém venha à aula constatar isso!”. Esta docente demonstra valorizar a opinião dos seus alunos, pois é com eles que trabalha diariamente e é com eles que implementa estratégias de melhoria das suas aprendizagens. A professora declara, ainda, que “depois há o lado do folclore: aulas especiais para serem assistidas, se calhar já ensaiadas com os alunos, “o meu professor avaliado é melhor do que o teu”,...”. Duvidando da necessidade e da importância destas aulas, apelida-as de “folclore”, “aulas especiais para serem assistidas”, “já ensaiadas”, chegando a introduzir uma fala de supostos alunos que, em tom de gozo, ridicularizam as aulas observadas dos seus professores.

Esta professora refere, também, a necessidade de partilha e de reflexão conjunta entre professores que se perde com este modelo de ADD: “Perde-se o partilhar com os colegas, porque é preciso fazer melhor do que os outros para ter melhor classificação.”. Comparando esta situação de competição entre professores com o estágio afirma que “o estágio teve a sua função; não vale a pena perpetuá-lo pois não nos deixa evoluir”. Neste âmbito, surge também a docente P5 que procede à mesma comparação, dizendo que “parece um “regresso ao passado”, aos tempos do estágio”.

A questão relativa ao número de aulas ser considerado diminuto apresenta também resultados muito dispares: 9 professores concordam/concordam totalmente, 9 não emitem qualquer opinião e 12 discordam/discordam totalmente. O facto de 9 docentes não indicarem a sua opinião sobre esta problemática é sintomático de algum alheamento quanto às aulas observadas e a alguns aspetos inerentes à sua implementação, pois a maior parte destas docentes não as solicitou.

Nas entrevistas há docentes que consideraram o número de duas aulas observadas muito limitado e outras professoras que apresentaram opinião contrária. A docente P6 considera que estas deveriam ser de “carácter obrigatório” e que não deveriam ser realizadas de “forma esporádica”; a docente P8 afirma que “o avaliador deveria poder surgir em qualquer altura e observar momentos de várias aulas.” Assim, evidencia-se não só que o número de duas aulas observadas é considerado insuficiente, tendo em conta a valorização que terão na avaliação do docente, mas também que estas deveriam ser obrigatórias para todos os professores e não só para quem concorre às menções de Muito Bom e de Excelente. A ideia de que o avaliador

deveria poder assistir a qualquer aula, sem combinação prévia com o avaliado surge, mais uma vez, associado à perspectiva de que “a observação não deve ser uma cena ensaiada”.

Dada a importância destas aulas na avaliação final do docente, o número de duas aulas observadas é apresentado como sendo muito limitado e, portanto, pouco significativo. Se o avaliador tiver a oportunidade de observar mais aulas, sem avisar e, portanto, sem dar oportunidade à realização de ensaios prévios, estas poderão revestir um carácter mais formativo e mais colaborativo, promovendo a partilha de experiências, a reflexão e, consequentemente, o avaliador ficará com uma noção diferente do trabalho realizado pelo avaliado com os seus alunos e com as suas turmas, uma noção muito mais real, o que facilitará o ato de avaliar. Esta atitude poderá, igualmente, corresponder a uma avaliação mais consensual e mais verdadeira.

Há duas docentes que apresentam sugestões de implementação prática das aulas observadas que correspondem a profundas alterações quando comparadas com o modelo vigente. A docente P3 já sugerira a existência de diferentes avaliações de acordo com os anos de serviço e a experiência apresentada pelos professores. Agora, concretiza estas ideias afirmando que “a observação de aulas tem importância principalmente na formação inicial e nos primeiros anos de formação. Se essa observação for efetiva (pré e pós-observação com troca de opiniões e reflexão sobre as práticas) nesse período, depois vai se revestindo gradualmente de menos importância, por isso deve ser mais espaçada.” A docente P5 acredita que “o professor deveria ter uma aula observada apenas quando estivesse para mudar de escalão”, pois considera que as aulas assistidas são sinónimo de estágio. Na sua opinião, a formação inicial, o estágio promovido pelas universidades e realizado nas escolas em conjunto com os orientadores de estágio, não pode ser desvalorizado sob pena de se estar a “passar um atestado de incompetência” a estas instituições e ao trabalho que elas efetuam. Assim, propõe o número de apenas uma aula assistida, sendo que esta ocorreria na altura de mudança de escalão, portanto no período correspondente à progressão na carreira.

Sobressai aqui a importância destas aulas no início da carreira e a necessidade de uma observação apelidada de “efetiva”, que corresponda à dinamização de reuniões pré e pós aulas observadas, onde se valorize a partilha e a reflexão, no âmbito da supervisão pedagógica. A docente defende que, após os anos iniciais, a observação de aulas deverá ser mais espaçada, tendo um peso diferente conforme o posicionamento na carreira. Se o professor desenvolver “um trabalho de qualidade”, não há razão para ter aulas observadas todos os anos; se realizar

um trabalho considerado pouco satisfatório deverá sujeitar-se a mais aulas observadas com o fim de alterar e aperfeiçoar as suas práticas.

Para 26 docentes a percepção de que as aulas observadas podem conduzir a conclusões distorcidas é consensual, pois declararam concordar/concordar totalmente com este item, o que está em consonância com as entrevistas, no que diz respeito ao número reduzido de aulas assistidas para se fazer uma avaliação correta e verdadeira do trabalho do professor. Este aspeto estará também ligado com a noção de que estas aulas são “encenadas” e “ensaiadas”, pelo que podem induzir em erro o avaliador.

As ideias de correção de práticas desajustadas e de melhoria do ensino associadas às aulas observadas aparecem também ligadas à necessidade obrigatória de formação para os avaliadores que vão assistir a estas aulas. Trata-se de uma noção partilhada por várias docentes ao longo da entrevista, o que pode considerar-se sintomático da percepção consensual de que, sem esta formação específica para o desempenho do cargo, os avaliadores não serão capazes de avaliar de forma coerente, justa e eficaz.

Ao sugerir que as aulas observadas devem “ter um carácter construtivo/reflexivo” (P10) reafirma-se e valoriza-se o papel da ADD no desenvolvimento profissional dos professores. A reflexão conjunta, a partilha de ideias, de trabalho e de estratégias entre professores permitirá incrementar o carácter de supervisão pedagógica, essencial ao aperfeiçoamento e evolução na profissão. Neste sentido, e tendo em conta que estas docentes demonstraram anteriormente concordar que o saber científico e pedagógico é a dimensão essencial a avaliar, a relevância das aulas observadas assume contornos muito específicos, isto é, a observação surge associada às ideias de atualização, partilha, trabalho colaborativo, formação, correção de práticas desajustadas, melhoria do ensino e promoção do desenvolvimento profissional.

2.3. Dimensão: *Estratégias e Possibilidades de Intervenção: sugestões de melhoria*

Esta dimensão, referente à Parte C do questionário, é relativa às *Sugestões de Melhoria* apresentadas pelas professoras. Mostra a voz das professoras de LE, não só reforçando a identificação de potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente, mas também na oportunidade de inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante, de acordo com os objetivos estabelecidos para esta investigação. Através das questões colocadas na entrevista relativas a esta dimensão foi possível identificar visões comuns e bastante coerentes com o que

as docentes haviam já partilhado em questões anteriores, surgindo algumas ideias semelhantes ou decorrentes de raciocínios explicados anteriormente.

Os procedimentos adotados para a análise da informação nesta dimensão são semelhantes aos da dimensão anterior, procedendo-se ao tratamento dos dados obtidos no questionário e ao seu cruzamento com as respostas das entrevistadas e consequente análise. No entanto, devido à ênfase colocada em algumas perceções e atitudes, reconhecidas através da repetição das mesmas ao longo da entrevista, optou-se por relembrar e analisar novamente enunciados anteriores das entrevistas, sempre que tal se revelasse pertinente para a consecução dos objetivos deste estudo, e acrescentar os esclarecimentos, as sugestões de implementação ou as reformulações apresentadas.

2.3.1. Formação

Na categoria *Formação*, destacaram-se as três subcategorias seguintes: formação de *avaliadores e avaliados*; *avaliação por pares ou externa*; *perfil do professor de LE* (cf. Quadro 6).

Tabela 10: Respostas relativas à categoria *Sugestões de melhoria - Formação de avaliadores e avaliados*

Sugestões de melhoria – Formação de avaliadores e avaliados	1	2	3	4	5	Total
3.2. Avaliação de docentes realizada por elementos externos à escola.	6	6	12	4	2	30
3.4. Formação para avaliadores e avaliados.			2	6	22	30
3.9. Existência de uma avaliação adequada aos diferentes grupos disciplinares, tendo em conta especificamente o perfil dos professores de Línguas Estrangeiras.	1		4	6	19	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

A tabela demonstra a concordância de 28 docentes acerca da necessidade de formação para avaliadores e avaliados: 22 concordam totalmente e 6 concordam. Esta opinião é consentânea com os enunciados das entrevistas, revelando um consenso alargado e uma coerência entre as ideias presentes em ambos os tipos de inquérito a respeito desta questão. Esta formação é sempre vista como um benefício para a vertente profissional do docente, isto é, como algo aplicável à prática letiva, que possa ajudar ambas as partes a melhor atingir o esperado desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino.

A formação é apresentada como uma sugestão de melhoria, pelo que traduzirá uma necessidade sentida pelas docentes: formação prévia à implementação do modelo, adequada e em conformidade com os objetivos da ADD, alargada a avaliadores e avaliados. Esta deverá

traduzir-se no reconhecimento da capacidade do avaliador: só alguém com formação específica no âmbito da supervisão pedagógica poderá exercer estas funções, promovendo uma maior aceitação das funções próprias do cargo por parte dos avaliados. Os enunciados evidenciam a necessidade de reconhecimento por parte dos avaliados da competência, da imparcialidade e do rigor do avaliador: “contribuirá, também, para a credibilidade científica e pedagógico-didática do avaliador” (P3). Destaca-se a ênfase na formação prévia como indispensável à avaliação (P9); “Os avaliadores deveriam todos ter passado por uma formação em supervisão.” (P6). É necessário que o avaliador possua determinados conhecimentos e capacidades: “só um avaliador competente nas várias vertentes que a prática docente implica pode avaliar com mais segurança, entender dificuldades e facultar estratégias para as ultrapassar” (P3); “não é só avaliar, é saber informar, aconselhar, apontar diretrizes” (P8); “possuir qualidades comunicacionais e organizacionais” (P9).

Duas professoras referem, ainda, onde e como deve ser feita esta formação. Para a professora P3 “deve ser feita nas universidades já que são estas que detêm maior saber atualizado e têm maior responsabilidade na parte científica das várias áreas. O formador, para ministrar informação relevante e atualizada, deve obtê-la nos sítios que possuem mais qualidade”; já a docente P5 indica que “os avaliadores não precisam de muito tempo de formação; apenas de algumas horas muito práticas com instrumentos específicos inerentes à tarefa a desempenhar.”, assumindo que se trata de professores com conhecimento da escola e competentes na prática docente.

Relativamente à formação dos avaliados, surgem aqui duas ideias principais: a formação como vertente da atualização constante do professor (P3), de acordo com as suas necessidades (P9); e a formação como consequência das dificuldades detetadas no processo de avaliação de determinado professor (P9). São novamente destacadas as Universidades e os Centros de Formação como os locais privilegiados para obter essa formação pela docente P3.

Algumas docentes destacam as semelhanças entre avaliados e avaliadores, no que diz respeito às necessidades de formação, pois, como diz a professora P2, “a formação deve ser a mesma para avaliadores e avaliados evitando-se discrepâncias, pois todos sabem de onde partem e o que deles é esperado”. Na senda do que estas docentes consideram que deveria ser o objetivo da avaliação, “permitir ao professor mostrar as suas qualidades e melhorar a sua prática letiva”, avaliadores e avaliados “deverão receber formação no sentido de perceberem o seu papel e de poderem avaliar e serem avaliados convenientemente” (P10). Só com uma

formação idêntica para ambas as partes se poderá fomentar a convergência de percepções na aplicação prática, dinamizando e facilitando a concretização dos objetivos delineados.

Mais uma vez, surge a informação acerca de quem se deve responsabilizar por esta formação: a docente P1 declara que deve ser o ME a ter a iniciativa de formar avaliadores e avaliados, reforçando a necessidade de esta formação ser “feita por formadores competentes.”

A docente P4, embora concordando que a formação é fundamental e uma mais-valia, questiona se “querem pôr os professores a serem especialistas em tudo: área científica, pedagogia, psicologia, cuidados médicos, assistência social, ...?!”. Desta forma, a docente aponta o peso das exigências que são feitas aos professores e à escola pela sociedade em geral. Estas exigências são vistas como imposições ao trabalho do professor, que, embora as cumpra, não é um especialista em algumas destas áreas, nem deve ser obrigado a obter formação a esse nível.

Relativamente à hipótese de a avaliação ser realizada por entidades externas à escola, destaca-se a falta de consenso entre as docentes: 6 concordam/concordam totalmente que a avaliação de docentes seja realizada por elementos externos à escola, enquanto 12 declararam discordar/discordar totalmente; há, ainda, 12 docentes que indicaram não ter opinião a este respeito. Estas opiniões são similares aos enunciados das entrevistas, visto que estes também demonstram a existência das duas opiniões: 3 professoras defendem a avaliação por pares, enquanto 4 sustentam que a avaliação externa seria a melhor, havendo, ainda, 2 docentes que afirmaram que a conjugação de ambas seria o modelo ideal a implementar.

A ideia de alguém externo à escola e ao seu ambiente, que não conheça a comunidade educativa e o contexto do estabelecimento de ensino, que venha de um “gabinete ou de outro nível de ensino” (P5) é visto como algo negativo e prejudicial à escola e à melhoria do ensino, o que pode explicar a opção, em maior número, pela discordância com a questão colocada.

A avaliação por pares surge como uma avaliação “mais rigorosa” (P10), destacando-se a necessidade de formação adequada (P8) e o facto de os pares terem mais acesso a informação acerca do avaliado (P1), visto que o conhecem melhor (P10). A professora P10 destaca a importância de “que quem avalie conheça melhor o trabalho de quem é avaliado”, aspeto considerado bastante pertinente por esta docente contratada, como já foi evidenciado, sob pena de este desconhecimento dar origem a desfasamentos e a pouco rigor no processo avaliativo.

A professora P1 começa por indicar que, na sua opinião, “a transparência e rigor não dependem da avaliação interna ou externa mas da competência e profissionalismo dos

avaliadores”, pois se estas duas características forem reconhecidas pelos avaliados, a avaliação será transparente, rigorosa e justa. A professora acrescenta depois “que o avaliador externo teria acesso apenas a informação parcial, e talvez até artificial, do desempenho do avaliado”, pelo que o desenvolver do processo avaliativo seria semelhante a um “exame”, referindo-se, igualmente, ao conhecimento do contexto da escola e da comunidade educativa para se poder realizar uma avaliação correta e profissional.

Esta perceção da docente P1 reforça algumas ideias já analisadas, mas entra em confronto com o receio de falta de isenção por parte dos avaliadores, especificamente devido ao facto de conhecerem muito bem os avaliados, de conviverem com muitos deles há vários anos, de terem com eles laços fortes e duradouros de amizade, de partilha e de convivência. Como o modelo de ADD é submetido a um sistema de quotas, os docentes demonstram alguma apreensão de serem ultrapassados por outros com desempenho e valor inferior, mas que devido à falta de uma “total isenção de fatores emocionais e relacionais com o avaliado” (P9) possam ser os que venham a ter melhores classificações, nomeadamente os professores com mais tempo de serviço, nas palavras da professora P7: “É fundamental se feita de forma imparcial e não sendo limitada a cotas (vagas que serão preenchidas pelos docentes com mais tempo de serviço...)”. O reconhecimento das vertentes de imparcialidade, transparência e rigor como fatores essenciais na avaliação docente por todas as docentes coloca o peso destas na dependência “da competência e profissionalismo dos avaliadores” (P1).

Algumas docentes acreditam que a avaliação externa será “mais isenta e objetiva” (P6 e P7) e “mais imparcial” (P4). Aliás a docente P4 destaca mesmo que “A avaliação “por pares” nunca será transparente, isenta e rigorosa”; no entanto refere que esta avaliação deverá ser feita à escola e não a cada professor individualmente, pois esta avaliação por pares “é muito lacunar”. A professora P5, embora identifique e valorize a entidade externa como avaliadora docente, refere alguns aspetos que poderão representar constrangimentos à avaliação externa, especificamente se o avaliador “for alguém de gabinete ou de outro nível de ensino”, e recorda que este “deve ser sempre alguém da disciplina que o avaliado está a lecionar.”

Duas docentes valorizam ambas as vertentes e consideram que estas devem integrar o modelo de avaliação e serem usadas em simultâneo. Segundo a docente P9, a ponderação entre as duas avaliações seria “garante de maior isenção e rigor”, pois ao se proceder a uma avaliação interna e externa seria possível realizar uma avaliação ajustada, justa e transparente. No entanto, a docente considera que eventualmente podem “surgir dificuldades na sua

execução”, pois será necessário conduzir o processo avaliativo com uma grande prudência, nomeadamente no que diz respeito à ponderação entre as duas vertentes.

A professora P3 destaca as seguintes ideias: “os professores candidatos às menções de excelente e muito bom deveriam ser sujeitos a uma avaliação rigorosa, diferente, com outros procedimentos (talvez recorrendo a uma avaliação externa), que realmente os distinguisse dos outros professores, sendo a exigência, o rigor e a imparcialidade reconhecidos por todos os outros.” Esta diferenciação seria consentânea com a exigência, o rigor e a imparcialidade que tais classificações requerem, bem como promoveria o reconhecimento entre colegas, beneficiando o clima de escola, pois “para se evitar conflitos e ser sustentada a redução de tempo de serviço num escalão, os professores têm que reconhecer a diferença e concordar com os critérios que levam a essa diferenciação.” Desta forma, a avaliação externa aliaria as vantagens económicas e de ascensão na carreira com o reconhecimento e valorização do mérito do docente, mesmo aos olhos dos seus colegas, evitando o conflito, a concorrência e a luta entre colegas da mesma escola, dinamizando o espírito de colaboração e de entreajuda e a melhoria de todo o sistema educativo, começando pelos seus intervenientes.

A professora P2 declara não concordar com nenhum dos modelos: “qualquer dos modelos é suscetível de não ser isento nem transparente, pelo que nenhum é ideal”.

No que diz respeito ao perfil do professor de LE, nas respostas dos questionários, 25 professoras declararam concordar/concordar totalmente com a existência de uma avaliação adequada aos diferentes grupos disciplinares. Este número elevado demonstra haver uma consonância de opiniões quanto à relevância de se introduzir no modelo de ADD a possibilidade de este ser adequado às diversas disciplinas, de forma a torná-lo mais rigoroso e mais justo. Estas conclusões estão de acordo com os enunciados analisados nas entrevistas.

Perspetivando esta questão como parte das sugestões de melhoria a implementar, constata-se que a existência de um perfil ajustado às especificidades de cada grupo disciplinar e ao grupo de LE, de uma forma mais particular, se revela como um incentivo que poderia promover a aceitação do modelo de ADD entre os professores.

A maioria das professoras entrevistadas, sete, concorda que a avaliação dos professores de LE deve ter em conta a especificidade da disciplina e do perfil deste professor. A conceção de uma avaliação rigorosa surge aliada à ideia da obrigatoriedade de uma avaliação realizada por membros do mesmo grupo disciplinar. Esta ideia já antes havia sido defendida por outras docentes e surge aqui partilhada por várias docentes: P2, P3 e P8. Relativamente à intenção de

só se ser avaliado por um professor de LE (item 9), constatou-se que 20 docentes concordaram/concordaram totalmente com esta ideia.

De acordo com a docente P3 “a ADD deveria ser adequada a cada grupo disciplinar, já que cada grupo tem as suas especificidades”, alargando, desta forma, a ideia de uma avaliação de acordo com o perfil adequado a todas as disciplinas, pois, assim, “o professor teria mais possibilidades de melhorar o seu desempenho na área que leciona. A professora exemplifica: “Tudo seria perspectivado para o percurso de um professor de línguas estrangeiras desde a formação até às práticas pedagógico-didáticas.”

A professora P4 considera que uma avaliação adequada a este perfil será “lógica e acertada”; no entanto não sabe “de que forma a efetivar”. A professora P6, ao mencionar que esta ideia já surge na legislação quando refere “o rigor científico do avaliado”, contempla a sua concretização prática (nos instrumentos, nos procedimentos, nos aspetos a avaliar). Neste âmbito surge, igualmente, a opinião da docente P9 que apresenta vários aspetos a avaliar no professor de LE, para além dos “conhecimentos científicos”, e que devem fazer parte desse perfil: “promover questões culturais, através da divulgação de hábitos e costumes, promovendo a tolerância, a aceitação e respeito pela diferença, valorizando a riqueza multicultural, contribuindo assim para o desenvolvimento de consciência cívica.” Estes são aspetos que devem ser avaliados por alguém que partilhe este conhecimento, ou seja, alguém da mesma disciplina do avaliado. Como refere a docente P10, uma avaliação de acordo com o perfil de competências específicas do professor de LE “teria em conta os critérios de avaliação do Departamento, bem como as especificidades de cada professor.”

A professora P2 acredita que no Departamento de Línguas da escola não haverá fugas a este perfil, mas que poderão existir desvios e falta de rigor “em especial quando o professor avaliador não pertence ao grupo disciplinar do professor avaliado.” Surge, assim, mais um reforço para esta ideia que é apresentada como central na importância do perfil: “Os avaliadores deveriam pertencer ao Grupo Disciplinar do avaliado, só assim se poderia proceder a uma avaliação justa.” (P3); “A avaliação numa língua estrangeira para ser rigorosa só pode ser por professores da disciplina.” (P8).

Duas docentes revelam ser contra a existência de uma avaliação adequada ao perfil do professor de LE. Contudo, apresentam ideias bem diferenciadas para explicar as suas posições.

Para a professora P1, o perfil só tem importância no trabalho que é realizado com as turmas, pois todas as outras dimensões avaliadas “são requisitos necessários a qualquer

professor, independentemente do grupo de recrutamento.” Esta docente prefere ver o professor como um elemento pertencente a uma comunidade do que entendê-lo como “uma ilha isolada”, conceito que alia à definição do perfil, a que provavelmente não será estranho o facto de exemplificar com a dimensão relativa à participação na vida da escola.

A docente P5 começa por declarar que não há qualquer relevância em se proceder a uma avaliação tendo em conta este perfil, explicando depois que “a avaliação já é demasiadamente burocrática, pesada e exigente para o que se pretende (impedir o acesso ao décimo escalão a todos os docentes)”. Novamente, surgem duas ideias recorrentes nas entrevistas: a concetualização da avaliação como tendo objetivos economicistas e a carga burocrática exagerada da mesma. No entanto, a docente destaca a necessidade dos avaliadores terem de “ser professores no ativo e nas escolas para melhor perceberem a realidade da sala de aula e não alguém de gabinete ou de outro nível de ensino que nada tenha a ver com o do avaliado” o que evidencia não só que o avaliador deverá ser um professor, do mesmo grupo disciplinar e do mesmo nível de ensino do avaliado, mas também a exigência de alguém que esteja nas escolas para melhor conhecer e compreender a profissão.

2.3.2. Alterações

Quanto à categoria *Alterações*, destacaram-se as seguintes seis subcategorias: *burocracia; aulas observadas; relatório; formação; procedimentos; tudo* (cf. Quadro 6).

A respeito desta categoria sobressaem muitas perceções partilhadas pelas entrevistadas que já foram surgindo ao longo das entrevistas como constrangimentos à implementação da ADD, pelo que não será estranho que apareçam novamente referidas como sugestões de alterações a realizar ao modelo. A análise realizada a estes enunciados pretende, então, evidenciar estas sugestões e as exemplificações dadas pelas docentes.

Tabela 11: Respostas relativas à categoria *Sugestões de melhoria - Alterações*

Sugestões de melhoria – Alterações	1	2	3	4	5	Total
3.3. Aumento do tempo disponível para a preparação do trabalho com os alunos.			4	6	20	30
3.5. Maior ênfase na avaliação formativa.			2	11	17	30
3.6. Diminuição da burocracia.				2	28	30
3.7. Melhoria das condições de trabalho nas escolas.				1	29	30
3.8. Eliminação das quotas e dos efeitos da avaliação na graduação para concursos.				4	26	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

As respostas dadas nos questionários revelam ser congruentes com os enunciados produzidos das entrevistas. São aqui expostos aspetos que se manifestam como alterações urgentes e profundamente consensuais: 26 docentes concordam/concordam totalmente com o aumento do tempo disponível para a preparação do trabalho com os alunos; 28 com a necessidade de atribuir um maior ênfase à avaliação formativa; 30 com a diminuição da burocracia; 30 com a melhoria das condições de trabalho nas escolas; 30 com a eliminação das quotas e dos efeitos da avaliação na graduação para concursos.

A burocracia, tantas vezes denunciada como uma condicionante a combater pelo seu peso e exigência, bem como pela sobrecarga de trabalho que representa, é aqui apresentada como uma alteração a fazer no modelo. Este aspeto é evidenciado pelas palavras com sentido associado: “diminuiria a burocracia” (P1) que é “demasiada” (P3).

A docente P1 sugere a diminuição das evidências a apresentar para cada uma das quatro dimensões. O número de evidências para cada dimensão foi estabelecido a nível de escola, de acordo com a legislação: os avaliados deveriam apresentar duas no mínimo e quatro no máximo para cada dimensão, dando origem, portanto, a um número de evidências entre as oito e as dezasseis. Cada evidência era acrescida do preenchimento de uma grelha (Quadro 13, a título ilustrativo), com a identificação da atividade/tarefa, dos seus dinamizadores, dos participantes, calendarização e dimensão respetiva; com a explicitação do seu enquadramento no PE e no PAPA; com a definição de metodologias e estratégias implementadas; com a descrição dos resultados obtidos e a apreciação destes; e com a determinação do grau de cumprimento face aos objetivos individuais, se fosse o caso.

Quadro 13: Grelha de Evidências

DIMENSÃO:	
Enquadramento no Projeto Educativo e Planos Anual e Plurianual de Escola	
Metodologias e estratégias	
Resultados obtidos e apreciação	

Grau de cumprimento face aos Objetivos Individuais, se for o caso.	
--	--

As aulas observadas, como já foi referido, por um lado, revestem-se de uma importância fulcral na avaliação do docente, mas, por outro lado, apresentam severos constrangimentos na sua exequibilidade. Enquanto as docentes P3 e P5 se referem a questões temporais, a professora P2 questiona a artificialidade subjacente à realização destas aulas. De referir, também, que estas opiniões reforçam a coerência entre os enunciados já analisados.

Assim, a docente P3 destaca a alteração a nível da “periodicidade de observação de aulas”, visto que já referenciara que deveria haver uma série de procedimentos diferenciados de acordo com o número de anos de serviço e de acordo com as expectativas do docente a nível de classificação. A docente refere mesmo que se a observação de aulas na formação inicial e nos primeiros anos de formação determinar a realização de encontros pré e pós-aula, essa vertente da supervisão pedagógica poderá ser realizada de uma forma mais espaçada. A docente já destacara, também, a situação de estas aulas privilegiarem a “primazia do aparato” não permitindo ao professor concentrar-se “no essencial”, apelidando-as de “pouco significativas”. O facto de ser relatora evidencia, ainda mais, o valor da sua opinião neste contexto.

Já a docente P5 sugere a existência de somente uma aula observada que teria lugar “apenas no ano da mudança de escalão”, permitindo uma calendarização muito mais alargada. Trata-se de uma opinião decorrente do que a mesma já havia partilhado antes: as aulas observadas representam um retroceder ao estágio e para a maioria dos professores não há necessidade de reviver esta situação.

A docente P2 questiona, mais uma vez, o valor destas aulas observadas: “Será que só pode ser muito bom ou excelente aquele docente que ensaia e apresenta em palco duas aulas por ano?”, pelo que sugere retirar o peso destas na avaliação docente. Esta docente reforça uma opinião que já havia, também, sido revelada antes: a partilha e a reflexão conjunta podem conduzir à melhoria do ensino, ou seja, através da ajuda mútua é possível detetar dificuldades e intervir, promovendo o desenvolvimento profissional. Ao afirmar que “o reconhecimento do mérito de um colega nasce dentro do grupo que partilha conhecimentos e reflete sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula”, a professora defende a supervisão pedagógica como promotora da reflexão, da partilha, do desenvolvimento profissional de todos os docentes.

A docente P3 refere-se ao relatório de autoavaliação como fator impulsionador do desenvolvimento profissional, no sentido de que a sua elaboração promove a reflexão e a capacidade de autocritica acerca do seu desempenho como profissional do ensino, o que irá manifestar-se na sua melhoria e aperfeiçoamento: “permite fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, cumprimento de objetivos e do serviço distribuído e participação na vida da escola. Este relatório implica uma reflexão e uma adoção de melhores práticas face à situação em que o professor se encontra.” A docente afirma que “o relatório da autoavaliação deveria ter um peso fundamental já que é a apreciação que o docente faz do seu próprio desempenho e, consequentemente, traduz-se na sua melhoria.” Desta forma, constata que o relatório não está suficientemente valorizado, pelo que lhe atribuiria um peso maior.

Já a docente P2 exemplifica, de uma forma muito prática, como deve ser elaborado esse relatório, desde o número de páginas que este deve ter, ao tipo de letra a usar e respetivo espaçamento, aos itens que dele devem constar. Estes itens revelam ser os mesmos do modelo de relatório implementado na escola (Quadro 14, a título ilustrativo), com base na legislação e nos parâmetros provenientes do ME, nomeadamente o autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; uma breve descrição da atividade profissional desenvolvida; o contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas; a análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida; a formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva; e a identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

Quadro 14: Relatório de Autoavaliação do Desempenho Docente

1	Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação. (Considerar os domínios de avaliação - n.º 1 a 4 do artigo 45.º do ECD - e/ou as funções ou atividades específicas não enquadráveis nos domínios - Coordenador de Departamento Curricular e/ou Relator, atividade exercida noutro órgão -, bem como a inserção na vida da escola e os objetivos individuais, se for o caso.)
2	Breve descrição da atividade profissional desenvolvida. (Enunciar as ações exercidas no âmbito do serviço letivo e não letivo atribuído e os períodos de concretização.)
3	Contributo individual para a prossecução dos objetivos e metas da escola no âmbito das atividades exercidas. (Apresentar evidências sobre o desempenho e respetiva apreciação, nos seguintes termos: a) Para cada dimensão, e tendo por referência os respetivos domínios, o avaliado deverá integrar o mínimo de duas e o máximo de quatro evidências;

	b) Cada evidência inclui a identificação da atividade ou tarefa, o seu enquadramento no projeto educativo e planos anual e plurianual de escola, metodologias e estratégias, resultados obtidos, bem como uma apreciação e, se for o caso, o respetivo grau de cumprimento face aos objetivos individuais apresentados.)
--	--

	Análise pessoal e balanço sobre a atividade letiva e não letiva desenvolvida. (Ter como elementos de referência: os padrões de desempenho docente; os objetivos e metas fixados no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de escola; os objetivos individuais, se for o caso.)
--	---

5	Formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática letiva e não letiva. (Identificar a designação, tipologia e duração das atividades de formação e respetivas entidades formadoras ou dinamizadoras.)
---	--

6	Identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.
---	---

Relativamente ao autodiagnóstico era pedido que se referenciasse os Objetivos Individuais (Quadro 8), caso tivessem sido elaborados pelo avaliado, visto serem de entrega facultativa, de acordo com a legislação. Os Objetivos Individuais tinham como referência as quatro dimensões referidas na lei: Vertente Profissional, Social e Ética; Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa; Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida. O relatório de autoavaliação da escola possuía um número limite de páginas de seis. No entanto, a professora acrescenta aqui uma nova sugestão: em alternativa ao relatório crítico, poderia efetuar-se “um questionário graduado (insuf., suf., bom, mto bom, excelente) de 2 páginas A4, com itens que abarcassem os vários pontos acima referidos, onde apenas se colocassem cruzeiros ou vistos e com um espaço para comentários, para acrescentarmos alguma explicação ou outro”. Esta ideia permitiria ainda, na sua opinião, agilizar mais o processo avaliativo.

Por diversas vezes, as docentes referiram a formação como uma vertente que não se deveria menosprezar no processo de avaliação, quer a formação de avaliadores, quer a de avaliados. Agora, surgem duas sugestões: combater “a falta de formação dos avaliadores” (P3), facultando-lhes formação para que se sintam mais seguros e motivados nas suas funções, para que sejam vistos de forma credível pelos avaliados; e promover a “formação e atualização de conhecimentos no início de cada ano letivo com base na deteção de necessidades do ano anterior” (P9), fomentando o desenvolvimento profissional dos avaliados.

A escolha dos avaliadores nem sempre revela uma opção pelos mais competentes, pelos mais capazes e mais preparados para desempenhar este cargo. Como, mais uma vez, refere a docente P8: “Há por aí muitos avaliadores a quem os colegas não reconhecem competência”. Esta é uma preocupação recorrente nos enunciados desta e das restantes professoras; esta já havia referido que “atualmente muitas pessoas foram obrigadas a aceitar o cargo, para o qual não se sentem minimamente motivadas.” Daí, também, a insistência recorrente na existência de formação específica para os avaliadores, nomeadamente no âmbito da supervisão pedagógica. As professoras apresentam, ainda, vários procedimentos que consideram ser necessário alterar de forma a tornar o modelo de ADD mais exequível. Estes são de variadas ordens, mas já vinham sendo apontados pelas docentes anteriormente: o sistema de quotas (P3, P7, P8 e P9), a seleção dos avaliadores mais competentes (P8), “os procedimentos a ter em conta nos candidatos às menções de muito bom e excelente” (P3).

A imposição das quotas terá que ser eliminada, pois estas não permitem o reconhecimento e a valorização do mérito “a todos aqueles que o demonstrem” (P9), visto que “Este sistema de quotas tem como único objetivo “a restrição na progressão” (P3).

A docente P3 destaca uma alteração que já havia referido anteriormente: os procedimentos a adotar para avaliar os docentes devem ser diferenciados, mais especificamente nos casos em que estes se candidatem às menções de Muito Bom ou Excelente. Recorde-se que seria a pensar nesta possibilidade que a professora introduzia a avaliação externa no modelo, pois seria o avaliador externo que teria o papel de avaliar estes docentes e de os classificar.

Para duas docentes todo o processo está errado, pelo que deve ser completamente reformulado. As expressões “mudar tudo” (P4) e “totalmente reformulada” (P6) demonstram os seus pensamentos relativamente a esta questão. A docente P4 sublinha uma expressão no seu enunciado quando afirma que “não tem sentido trabalhar para mostrar que sou melhor do que os meus colegas”, referindo-se desta forma ao “artificialismo”, ao “faz de conta” do processo, àquilo que a docente já chamou de “folclore”, àquilo que outras docentes já apelidaram de “*show off*”, de aulas observadas “encenadas”, ou reportando-se ao “docente que ensaia e representa em palco duas aulas por ano”. A concorrência entre colegas pelas vagas das quotas prejudica o trabalho em equipa, o desenvolvimento do espírito colaborativo, prejudicando o clima de escola quando o que se pretende é melhorar a escola. A mesma docente já havia referido que com esta avaliação “ser professor é trabalhar para os outros verem, não para os alunos...”

A professora P6 indica a avaliação “como um processo contínuo”, que não pode nem deve ser limitado em termos temporais, pois a aperfeiçoamento dos professores e o progresso do sistema educativo levam anos a construir. Há que ter tempo e oportunidade para repensar, reavaliar e reconstruir. Ao afirmar que a reformulação a efetuar na avaliação compreende a definição de “outros objetivos” e de “outra[s] forma[s] de execução”, a professora pretende chamar a atenção para esta perspetiva de continuidade que falta no modelo do ME, em que se avalia docentes com a periodicidade de dois anos, um prazo muito circunscrito. Provavelmente, estarão incluídas neste pensamento as bases de uma efetiva avaliação de escola (interna e externa), pois num “processo contínuo” não será possível separar o desenvolvimento dos docentes da evolução das respetivas escolas, algo também muito defendido pela docente P4.

2.3.3. Participação efetiva dos professores

A consonância entre questionários e entrevistas num grau tão elevado reflete não só as preocupações das docentes, mas também os condicionamentos colocados à vida nas escolas. Reforça-se, desta forma, a validade destas opiniões e das alterações ao modelo de ADD sugeridas pelas entrevistadas. Estas referiram várias questões de forma recorrente nas entrevistas ao descreverem os desafios que se colocavam à escola como organização, ao ligarem a promoção da melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional do professor com a vertente formativa da ADD, ao indicarem as maiores dificuldades enfrentadas por avaliadores e avaliados. Foram, igualmente, identificados os constrangimentos presentes na burocracia e na sobrecarga de trabalho que retiram tempo precioso para o trabalho com os alunos; foram descritas as más condições nas escolas que prejudicam a promoção do trabalho colaborativo; foi enfatizada a avaliação formativa como impulsionadora do verdadeiro e amplo desenvolvimento e aperfeiçoamento do professor; foi reforçada a eliminação do sistema de quotas que limita o reconhecimento do mérito e do valor real dos docentes e do seu trabalho.

Neste sentido, havia um item no questionário relativo à participação efetiva dos professores na construção do modelo de avaliação docente:

Tabela 12: Respostas relativas à categoria *Sugestões de melhoria – Participação efetiva dos professores*

Sugestões de melhoria – Participação efetiva dos professores	1	2	3	4	5	Total
3.1. Participação efetiva dos professores na construção do modelo.		1	2	8	19	30

Nota: Escala: 1 - Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Sem Opinião; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente

Esta tabela mostra que 27 docentes concordam/concordam totalmente que os professores devem ter uma participação efetiva na construção do modelo que os vai avaliar. O elevado número de opiniões análogas é revelador do quanto estas docentes se sentiram colocadas de lado nas negociações, bem como sintomático da valorização que deve ser dada às suas sugestões de melhoria ao modelo. Afinal, são os docentes que melhor conhecem o sistema, que lidam com as suas potencialidades e fragilidades todos os dias, que lutam pelo seu próprio desenvolvimento e pelo sucesso dos seus alunos, que reivindicam a melhoria das suas condições de trabalho; finalmente, se são eles os que, na realidade, estão a ser avaliados, por que não ouvi-los e dar-lhes voz? Foi essa a motivação presente neste estudo, pelo que o reforço da necessidade de participar de uma forma efetiva e real na construção do modelo de avaliação docente, aqui através das sugestões de melhoria, é de valorizar.

Embora não houvesse na entrevista qualquer questão diretamente relacionada com este item, a verdade é que por várias vezes as docentes se referiram ao modelo de ADD como tendo sido imposto: a docente P9 refere-se à ADD como tendo sido apresentada como um “facto consumado” e a docente P5 menciona “este tipo de avaliação que nos impingiram”. Estas são opiniões que espelham os sentimentos de índole negativa partilhados pelas docentes relativamente a esta questão. Muitos professores consideraram que o modelo de ADD não foi precedido de uma real negociação com os seus representantes, que não tiveram uma verdadeira oportunidade de expressarem os seus pensamentos e sentimentos a esse respeito, que não tinham sido ouvidos por ninguém.

Como afirmava a docente P2: “a ADD deveria, acima de tudo, proporcionar ao docente motivação, satisfação e valorização profissional”. Se os professores tivessem tido a possibilidade e a oportunidade de se pronunciarem sobre o modelo, este teria sido alvo de uma maior aceitação, o que reforçaria a “motivação, satisfação e valorização profissional” destes.

2.3.4. Outras considerações

A última pergunta da entrevista permitia às docentes tecerem outras considerações que achassem pertinentes, acrescentando algo que ainda não tivessem mencionado ou que não tivesse sido perguntado. Estas revelam uma alargada abrangência de apreciações: desde a docente que considera que a avaliação deveria ser realizada dentro do grupo disciplinar (P2); ou a que agradece por lhe terem dado a oportunidade de mostrar a sua voz (P4); àquela que, depois de experienciar o processo, considera que não viu nenhuma mais-valia neste (P6); à que

reafirma a necessidade de uma atualização constante do professor de LE, nomeadamente no âmbito do contato com falantes nativos (P8); ou, ainda, àquela que reconhece que a implementação da ADD nunca será consensual, mas que se deve reconhecer o mérito da dedicação à profissão (P9).

Assim, a docente P2 volta a valorizar o papel do grupo disciplinar como avaliador de todo o trabalho desenvolvido pelo docente, o que retoma a ideia da existência de uma avaliação adequada ao perfil de competências do professor de LE. Já a docente P4 reconhece que a ADD é um assunto muito polémico e felicita a coragem da investigadora por o ter estudado, bem como por lhe ter dado a oportunidade de expor a sua opinião. A docente P6 solicitou aulas observadas “para ver se me enriquecia de alguma forma e o que sinto é que não contribuiu em NADA para a minha evolução científica ou pedagógica ou o que quer que seja”. A docente P8 refere a atualização inerente a um professor de LE como forma de renovar ideias, estratégias e métodos melhorando, assim, as suas competências científico-pedagógicas. Por último, a docente P9 destaca a dificuldade em tornar este assunto consensual, mas considera que é obrigatório valorizar o mérito de quem se dedica “de alma e coração” ao ensino.

Neste capítulo foram apresentados os principais resultados do estudo, abordando as dimensões, categorias e subcategorias delineadas no Quadro 6 do Capítulo 2, e tendo em conta as informações provenientes da aplicação dos questionários e das entrevistas.

De seguida, são apresentadas as conclusões da investigação, de acordo com os seus objetivos, e algumas recomendações relativas a sugestões de trabalho/investigação no futuro.

Considerações Finais e Recomendações

Introdução

“Apesar de não existirem propriamente receitas para enfrentar todas as questões que a concretização de um sistema de avaliação sempre suscita, parece importante ter em conta que a transparência de procedimentos, através de uma cuidada (mas simples) definição de critérios, livremente negociada e aceite por todos os intervenientes, pode ajudar. De igual modo pode dizer-se que o *rigor*, a *adequação ética*, a *exequibilidade* e a *utilidade*, são critérios que devem orientar todo o esforço de avaliação e que estarão muito dependentes dos níveis de participação e envolvimento dos professores e demais intervenientes no processo.” (Fernandes, 2009: 22).

Nesta secção do texto são apresentadas as conclusões do estudo, estruturadas a partir dos objetivos traçados para a investigação. Assim, a cada um dos quatro objetivos estabelecidos fez-se corresponder uma síntese dos resultados das entrevistas e dos questionários, bem como algumas considerações que têm em conta a investigação existente. São, também, apresentadas algumas recomendações relativas a sugestões de trabalho/investigação no futuro.

Dada a complexidade da implementação de todo o processo de ADD e das sucessivas alterações a que este foi sujeito, nomeadamente o modelo que serviu de base à investigação efetuada, este trabalho poderá parecer pouco útil. No entanto, ele será importante por refletir a perceção dos professores sobre a avaliação do seu desempenho, partindo da análise das suas teorias pessoais e conceções, identificando aspetos críticos e aspetos favorecedores, permitindo, assim, uma tomada de decisão futura mais informada. Não se trata apenas de uma reflexão, contextualizada, quer a nível de escola, quer a nível disciplinar (professor de LE), mas, também e principalmente, trata-se de clarificar os aspetos que constituem uma preocupação relevante para os professores e para as escolas, bem como de identificar potencialidades e possibilidades de intervenção no modelo.

Considerações Finais

1. Analisar as representações dos professores sobre o processo avaliativo e o processo de ensino aprendizagem das LEs.

A ADD deveria constituir uma importante fonte de informação sobre a forma como cada professor desenvolve a sua ação, procurando a melhoria da sua prestação individual, e contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino prestado pela escola.

No estudo realizado, todas as docentes evidenciam a importância de determinados aspetos considerados na sua visão de avaliação inerentes a todo o processo, quer em termos de concetualização, quer na sua implementação: atualização, formação, isenção, justiça, mérito, colaboração, partilha, satisfação, valorização profissional. Neste âmbito, todas reconhecem a

pertinência da melhoria das suas práticas pedagógicas como fator impulsionador do seu desenvolvimento profissional e da evolução do sistema educativo, de uma forma mais global.

Por outro lado, a existência de dois objetivos, de difícil conciliação, para a avaliação docente (formativa *vs* sumativa; desenvolvimento pessoal e profissional *vs* prestação de contas) originou quer uma rejeição ao modelo, quer alguma confusão na sua implementação. Como questiona Simões, “avalia-se para julgar ou para melhorar?” (2000: 10). As docentes que participaram na investigação revelaram-se contra uma avaliação que não seja promotora do crescimento profissional, pois entendem que a melhoria das suas práticas é essencial à melhoria do sistema educativo. A finalidade sumativa, inerente ao próprio processo de ADD de acordo com a legislação, não permite o reconhecimento real do mérito do docente, devido à existência de quotas, à artificialidade do processo e aos constrangimentos provocados pela falta de legitimidade reconhecida aos avaliadores. Como alerta Fernandes: “Não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria.” (2009: 21).

As “mudanças em catadupa e o frenesim legislativo” (Afonso, 2009: 23), que caracterizaram o processo de ADD desde o seu início, não permitiram às escolas ter o tempo necessário para reflexão, experimentação e discussão do modelo, como deveria ter acontecido. Tal como alerta Méndez (2002: 56), fala-se da avaliação de uma forma muito ligeira, não tendo em conta o significado do próprio ato de avaliar, que é visto como uma exigência da sociedade à qual nada nem ninguém pode escapar.

A realidade das disciplinas de LE é vista, pelas docentes, como promotora da multiculturalidade, da tolerância e da comunicação entre diferentes povos e costumes. A atualização científica e linguística é considerada como uma exigência e deveria ser considerada uma prioridade, quer a nível do estabelecimento do próprio perfil do docente de LEs (como marca do seu desenvolvimento pessoal e profissional), quer a nível do próprio ME, que a deveria impulsionar e reconhecer. Assim sendo, estas docentes apenas admitem ser avaliadas por alguém que possua esse conhecimento da língua e da cultura.

2. Caracterizar percepções e atitudes face à profissão docente, identificando fatores de satisfação e insatisfação profissional.

Tal como em Martins (2009), predominam neste estudo os sentimentos negativos face à profissão docente, em grande medida fruto do modo como a ADD tem vindo a ser implementada. Para as docentes, os conceitos que correspondem à sua visão do que deveria ser a avaliação docente não corresponde ao modelo do ME, pois consideram os critérios de avaliação do mérito muito subjetivos e impeditivos da prevalência desejada da vertente formativa e da promoção do desenvolvimento profissional. A falta de reconhecimento dos avaliadores, aliada à sua falta de formação e à proximidade destes com os avaliados, também é semelhante, pelo que se torna evidente a necessidade de investir nesta legitimação, tal como recomendado pelo CCAP (2008: 13-14).

Embora todas as docentes destaquem a motivação com que escolheram a profissão e a satisfação com que sempre desempenharam as tarefas, constata-se que, no momento de realização deste estudo, muita coisa se alterou nestes últimos anos, desencadeando sentimentos e emoções de carga bastante negativa. As docentes fizeram uma escolha profissional tendo em conta a vocação, o gosto pelo ensino, pelo contacto com os jovens e pelo conhecimento multicultural que a disciplina de LE lhes trazia. Contudo, nas entrevistas abordam vários aspetos causadores de insatisfação, como, entre outros, a exigência de realização de várias tarefas que tiram tempo para a preparação das aulas, a burocracia, as condições de trabalho, os cortes salariais, o congelamento da progressão na carreira, o estabelecimento de quotas, a perda de prestígio profissional, a indisciplina. Esta insatisfação, aliada às dificuldades na implementação da ADD, levou algumas docentes a referir a vontade de mudar de profissão. Assim, a avaliação, em vez de ser encarada como um desafio e um estímulo para a melhoria, é vista de uma forma negativa: prejudicial ao trabalho e à organização das escolas.

Desta forma, este estudo corrobora o de Seco (2000), no qual se verificou que a profissão docente se encontra associada a um crescente mal-estar, pelo que se considerou fundamental melhorar o seu estatuto profissional e a sua imagem social, as condições de trabalho, bem como incentivar a colaboração e organizar a formação com critérios de qualidade que promovam o desenvolvimento profissional.

Afonso (2010: 30) alerta para que “Enquanto instrumento de melhoria da Educação e da escola, e de desenvolvimento pessoal e colectivo, a avaliação não pode deixar de assentar no reconhecimento de que os professores(as) são profissionais com determinadas especificidades e

que, para além disso, eles(as) exercem o seu trabalho em contextos de grande e crescente complexidade e ambivalência.” A motivação para a docência é um aspeto essencial a ter em conta, pois esta motivação é fundamental para concretizar os objetivos do sistema educativo. Uma das conclusões do estudo da OCDE, *Teachers Matter*, é a de que “teachers are highly motivated by the intrinsic benefits of teaching – working with children and young people, helping them to develop, and making a contribution to society – and that system structures and school workplaces need to ensure that teachers are able to focus on these tasks.” (2005: 10). Todavia, os professores estão atualmente sujeitos a processos corrosivos de “prestação de contas, dos testes feitos aos alunos, da inspeção escolar, da gestão do aproveitamento escolar e da burocratização realizados por governos que dão pouco relevo à importância dos professores e à complexidade do ensino, continuando a aumentar o volume de trabalho sob o pretexto de elevar os standards.” (Day, 2004: 32-33).

Como salienta este autor, “O ensino é (...) uma ocupação que exige uma grande coragem e os melhores professores são aqueles que se comprometem, são apaixonados e capazes de manter estas características ao longo das suas carreiras” (idem, ibidem). Tal não está a acontecer nas nossas escolas, de acordo com os resultados deste estudo, o que é preocupante, pois os docentes “têm um papel central a desempenhar na preparação das novas gerações de modo a que estas possam concretizar as nossas esperanças de um mundo socialmente mais justo, mais tolerante e mais pacífico no próximo século. A situação dos professores merece a atenção carinhosa de todos quantos anseiam deixar às nossas crianças um mundo assim.” (UNESCO, 1998: 5).

3. Identificar potencialidades e constrangimentos do processo de avaliação docente junto dos professores de LE.

Neste estudo, todas as docentes concordaram que são muitos os constrangimentos que o modelo de avaliação do ME introduz ao processo e que podem provocar o efeito contrário ao desejado. Em vez de se valorizar o mérito do trabalho desenvolvido pelo professor e promover a melhoria do sistema de ensino e de aprendizagem, acentua-se o caráter negativo, desencadeador de confronto e conflitualidade entre professores, pondo em causa a entreaajuda e a colaboração entre estes, prejudicando o clima de escola, a qualidade do trabalho realizado e o consequente sucesso dos alunos. Entre estes constrangimentos destacam-se os seguintes: sobrecarga de trabalho, elevada burocracia, questões de logística e de organização da escola,

falta de isenção, rigor e transparência, falta de credibilidade do avaliador, falta de tempo, sistema de quotas, más condições de trabalho e desmotivação, devido ao pendor economicista reconhecido pelas professoras na implementação da ADD.

Por outro lado, as docentes gostariam de ter sido ouvidas, de ter tido a oportunidade de ajudar a construir o modelo de avaliação, em suma, de ter tido um papel mais ativo, o que conduziria a uma maior aceitação do mesmo. Esta situação parece ser recorrente na tomada de decisão política, uma vez que esta raramente é submetida a debate público e a consenso, apenas é legislada e imposta como se se tratasse unicamente de uma questão técnica e neutral, e que por isso, compete exclusivamente aos especialistas que trabalham estas questões (cf. Santomé, 2006: 30). E os professores nunca são considerados especialistas.

O modelo de avaliação implementado pelo ME apresenta dificuldades de implementação de vária ordem. A necessidade de formação específica para os avaliadores no âmbito da supervisão pedagógica é desde logo uma condicionante. As docentes revelam elevadas preocupações com a isenção e o rigor da avaliação, ligando-as com a avaliação por pares e com a falta de legitimidade na escolha dos avaliadores. Neste sentido, também a observação de aulas, contextualizada numa dimensão formativa e de caráter colaborativo, entra no âmbito das questões da supervisão pedagógica. Embora aliando estas aulas a questões de teatralidade e artificialidade (*"show off"*), as docentes mostram valorizar a dimensão da componente científico-pedagógica na sua avaliação, qualificando-a como essencial na avaliação. A componente do saber disciplinar específico das LEs, mais ligada à especificidade do saber científico e cultural, foi desvalorizada pelas participantes, que se mostraram defensoras de uma componente transversal na avaliação docente.

As professoras do estudo reconhecem algumas potencialidades ao modelo, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de reconhecer o mérito e de promover o desenvolvimento profissional, que relacionam com a melhoria do processo de ensino aprendizagem e, portanto, como consequência, com a melhoria da escola. A promoção da melhoria da qualidade do ensino exige uma atualização constante por parte dos docentes, aspeto, também, muito valorizado. Assim, será necessário promover um maior investimento quer a nível da formação dos avaliadores, quer a nível da formação dos avaliados.

Estas questões surgem, igualmente, valorizadas na legislação. No entanto, a fase da implementação prática apresentou determinadas condicionantes que dificultaram a prossecução dos objetivos legislativos. As docentes não conseguem entender como atingir esses objetivos

tendo em conta as diretrizes emanadas pelo ME, nomeadamente no que diz respeito à falta de legitimidade dos avaliadores e à imposição de quotas para atribuição das menções de Muito Bom e de Excelente, bem como ao congelamento da progressão das carreiras. Como referem Danielson e McGreal (2000), os professores “have always recognized the importance and necessity for evaluation; they have had serious misgivings, however, about how it was done and the lack of effect it had on teachers, their classrooms, and their students.” (op. cit.: 15), acrescentando que “If evaluation systems are well designed, teachers take an active role in the process and learn from their participation” (idem: 28).

Já em 2000, num estudo sobre a avaliação docente (Curado, 2000), os professores foram mais explícitos na apresentação das desvantagens do que das vantagens do modelo que lhes foi proposto (e que era muito semelhante a este), o que mostrou uma tendência para a não concordância com o mesmo. Este estudo destacou como inconvenientes/dificuldades os referentes aos avaliadores (Quem são? Porque o são? Como vão sê-lo?); à cultura docente (conservadorismo, resistência à mudança, falta de motivação e empenho); aos decorrentes das condições de trabalho (mobilidade, falta de meios, falta de incentivos); e as relativas à complexidade e nível de exigência do modelo, que poderia levar ao entrave na progressão na carreira por acumulação de processos e ao aumento da burocracia pelo acréscimo de tarefas e competências.

O CCAP, ao acompanhar e monitorizar o processo de implementação da ADD (2009), identificou alguns fatores de constrangimento: o novo ECD (nomeadamente, numa fase inicial, a divisão da carreira e o acesso à categoria de professor titular); o questionamento da legitimidade dos avaliadores; a formação sobre ADD oferecida pelo ME; a intensificação das tarefas a realizar na escola por parte dos professores; implicações negativas a nível do clima de escola; a existência de quotas. Estes fatores também são identificados pelas participantes no estudo.

4. Inferir estratégias e possibilidades de intervenção favorecedoras duma avaliação docente numa perspetiva emancipatória e profissionalizante.

Destacam-se agora as sugestões de melhoria do modelo apresentadas pelas docentes. Ao abordar aspetos intrínsecos à sua visão de avaliação, sugeriram pontos que consideram relevantes na implementação do modelo de avaliação docente, nomeadamente a questão de uma avaliação diferenciada de acordo com a experiência profissional e os anos de serviço ou os procedimentos para a atribuição das classificações de Muito Bom e Excelente; uma maior

valorização do relatório de autoavaliação e da formação contínua; a hipótese de uma avaliação realizada por avaliadores externos à escola; a necessidade de formação para avaliadores no sentido de incrementar os propósitos de rigor, imparcialidade e justiça; alguns aspetos relacionados com as aulas observadas (relativamente ao número de aulas e à sua periodicidade, que foi considerado limitado, bem como à sua obrigatoriedade); a existência de quotas; a burocracia inerente ao processo.

O facto de muitos docentes, incluindo as que participaram neste estudo, não reconhecerem superioridade científica e pedagógica nos avaliadores, pois consideram que estes, para além do reconhecimento da sua experiência, devem possuir formação específica em supervisão, fundamenta a necessidade de formação específica nesta área.

No que diz respeito à formação contínua, as docentes acreditam que o que predomina é a necessidade do número de créditos e não uma formação que vá de encontro às necessidades da escola e dos docentes, constatando que há um grande desfasamento entre a formação necessária e a que é oferecida. A exigência de um determinado número de créditos ou de horas de formação para progredir na carreira vai contra as necessidades das escolas e a formação individual dos docentes, pois o professor tem que recorrer ao que surge como oferta e muitas vezes essa oferta é limitada, não existe ou não é adequada aos seus interesses profissionais e aos da escola.

Estes resultados corroboram a conclusão do Jornal Oficial da UE quando refere que “há indícios de que as oportunidades oferecidas a alguns professores para participar em programas de aperfeiçoamento profissional contínuo são ainda demasiado reduzidas, enquanto um número significativo dos que dispõem dessas oportunidades entendem que esses programas nem sempre são suficientemente pertinentes para satisfazer as suas necessidades individuais e os desafios com que se defrontam.” (2009: 8).

Sabendo que a autoavaliação “garante a observação distanciada dos acontecimentos, de modo a melhor compreendê-los e a tomar as decisões mais assertivas e eficazes” (Graça et al., 2011: 102), “O desafio que se coloca será sobretudo o de mobilizar essa informação ao serviço de uma reflexão consequente, projetada no futuro e indutora de melhoria.” (idem: 97). É importante insistir numa avaliação docente do tipo formativo, colaborativo, que favoreça uma abordagem cíclica de reflexão-acção que potencie o crescimento do docente enquanto pessoa e profissional e que se revele adequada aos saberes definidos no perfil de competências do professor de LE, como referem as docentes nas entrevistas. A reflexividade inerente a este

processo encontra-se ligada ao desenvolvimento de práticas de autosupervisão e de supervisão interpares, fazendo “da avaliação uma oportunidade de melhoria, de afirmação e de desenvolvimento profissional.” (Fernandes, 2009: 23).

Os resultados deste estudo reforçam o que é defendido por Santiago et al. (2012) quando referem que o desenvolvimento profissional

“would benefit from a non-threatening evaluation context, a culture of mutually providing and receiving feedback within the school, simple evaluation instruments, supportive school leadership, opportunities for professional development and close linkages to school self-evaluation. It should not be associated with a rating or labelling of teacher performance but should focus on identifying areas for improvement and follow-up with adequate learning opportunities.” (2012: 149).

O estudo da OCDE alerta para o facto de que, em Portugal, “given the high stakes that the formal appraisal is intended to carry for teachers in terms of career and salary progression, it is essential that the judgements made by evaluators are reliable and fair within and across schools.” (2012: 150). Assim, defende-se uma avaliação externa, no sentido de não se tratar de uma avaliação de pares, visto que os docentes acreditam que os avaliadores guardam as melhores avaliações para os seus amigos e protegidos (Danielson e McGreal 2000: 5). Todavia, estes autores evidenciam também as desvantagens que tal modelo pode trazer, nomeadamente o desconhecimento do contexto e da cultura da escola, o que em muito afeta o trabalho docente e, conseqüentemente, a avaliação. Neste sentido, recomenda-se a formação e a integração de avaliadores externos em todo o processo de avaliação: “Summative appraisal should include a school-external component to ensure the moderation and fairness of appraisals across schools. The appraisal could be undertaken jointly by a school-based evaluator, together with an accredited evaluator, typically a teacher from another school with expertise in the same subject area as the evaluatee.” (Santiago et al., 2012: 150).

O próprio relatório de acompanhamento do processo de ADD elaborado pelo CCAP (2009) apresenta como sugestão de alteração ao modelo a melhoria do desempenho da função do avaliador e do perfil dos avaliadores, investindo numa maior formação e considerando a avaliação realizada por avaliadores externos.

Neste sentido, salienta-se, mais uma vez, a importância da supervisão, baseada nos conceitos de reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, tendo em conta que o profissional reflexivo, orientado por processos de autosupervisão e de autoavaliação, é um pilar

essencial à avaliação no âmbito da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional docente. A supervisão, no contexto pedagógico, tal como alerta Moreira, “deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas” (2009a: 253), numa abordagem de reflexão-ação, e só neste sentido se deve conceber a avaliação docente. Quando De Ketele (2010) refere a existência de duas posturas na ADD, conclui que a postura de controlo deve dar lugar a uma real postura de reconhecimento, pois só esta terá efeitos positivos a nível da promoção do desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Sanches, é necessário que o “ímpeto reformista” (2008: 310), que tem caracterizado a atuação política nesta área, possa contribuir para a dignificação e reconhecimento do mérito do professor, para a construção da sua autonomia, valorizando a vertente formativa e investindo na sua valorização profissional, e a (re)profissionalização dos docentes, reforçando a solidariedade profissional, a cooperação e partilha, a análise e reflexão, “condições imprescindíveis para a melhoria da escola e da qualidade das aprendizagens dos alunos” (ibidem). Reforçam-se, assim, as componentes do desenvolvimento profissional e da supervisão pedagógica como essenciais ao processo avaliativo.

Terminando com as palavras de Curado (2000: 21) que sintetizam esta ideia

“Reconhece-se atualmente que qualquer processo de avaliação dos professores implica uma complicada gestão de contrários: prestação de contas/desenvolvimento profissional; controlo burocrático/autonomia profissional; necessidades individuais/objetivos organizacionais. Daí a necessidade de um empenhamento institucional e de uma disponibilização de recursos que testemunhe a vontade política de contribuir para uma cultura profissional e organizacional de participação, empenhamento e autorresponsabilização.”

Recomendações

Como recomendação no âmbito de investigações futuras, sugere-se a possibilidade de realização de uma abordagem mais aprofundada ao perfil do professor de LE, tendo em conta as suas competências específicas e a pertinência de uma avaliação docente que tenha em conta as características disciplinares. Poderia também ser importante confrontar o novo modelo de ADD entretanto aprovado com o modelo aqui estudado, de forma a encontrar pontos de semelhança/oposição com as sugestões apresentadas por estas docentes.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. (2009). Sobre o trabalho docente e o tempo presente. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, maio, pp. 25-30.

ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, F. C., (1997). A (In)Satisfação dos Professores. In ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. pp. 81-115.

ALVES, M. P., FLORES, M. A. & MACHADO, E. A., (org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (org.) (2010). *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores.

ALVES, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASSEY, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.

BELL, J. (2005). *Doing your research project*. England: Open University Press.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2005) *Research Methods in Education*. London: Taylor & Francis e-Library. 5th Edition.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA (2009). *Conclusões sobre o Aperfeiçoamento Profissional dos Professores e dos Dirigentes Escolares*. Jornal Oficial da União Europeia. 12 de dezembro.

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. / *Princípios europeus comuns relativos às competências e qualificações dos professores*. [online] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc./principles_en.pdf.

COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Common European Principles for Teachers, Competence and Qualifications*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (consultado a 9 de agosto de 2012). Bruxelas: European Commission Directorate-General for Education and Culture.

CURADO, A. P. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que avaliar? – Resultados de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

DANIELSON, C. & MCGREAL, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria, USA: ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

DE KETELE, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (org.) (2010). *O pólo de excelência*. Porto: Areal Editores. pp. 13-30.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In LIMA, J. A., PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. pp. 105-126

ESTRELA, M. T. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

EURYDICE (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

FERNANDES, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO 16 - Avaliação do desempenho docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, maio, pp. 19-23.

FLORES, M. A. (2009). Da Avaliação de Professores: Reflexões sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volume 2, Número 1, 239-256.

FLORES, M. A. (org.) (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

FORMOSINHO, J., MACHADO, J., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FREIRE, P. & SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

GRAÇA, A., DUARTE, A. P., LAGARTIXA, C., TCHING, D., TOMÁS, I., ALMEIDA, J., DIOGO, J., NEVES, P. & SANTOS, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In KEEVES, J. (ed.) *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 81-85.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

HADJI, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico?. In FLORES, M. A. (org.) (2010). *A avaliação de professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores. pp. 113-139.

JESUS, S. N. (1996). *A Motivação para a profissão Docente – Contributo para a clarificação da situação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores.

JIMENEZ R., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. & McEVOY, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.

LIMA, J. A. (2006). Ética na investigação. In LIMA, J. A., PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. pp. 127-159

LIMA, M. L. J. & MOREIRA, J. R. (2011). Concepções sobre avaliação e o (Plano de) Desenvolvimento Profissional. Um estudo exploratório. In ALVES, M. P., FLORES, M. A. & MACHADO, E. A., (org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores. pp. 101-122.

LOPES, A. (2004). Motivação e Mal-estar docente. In ADÃO, A. e MARTINS, E., *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 93-108.

MACHADO, J., FORMOSINHO, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In FORMOSINHO, J., MACHADO, J., OLIVEIRA-FORMOSINHO,

J. (org.). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 97-118.

MARTELLA, R.C., NELSON, R., & MARTELLA, N.E.M. (1999). *Research Methods – Learning to Become a Critical Research Consumer*. USA: Allyn & Bacon.

MARTINS, M. A., PESSOA, T., & VAZ-REBELO, P. (2011). Avaliação do Desempenho: emoções e sentimentos dos professores. In ALVES, M. P., FLORES, M. A. & MACHADO, E. A., (org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores. pp. 69-100.

MÉNDEZ, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: CA, Sage.

MOREIRA, M. A. (2009a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In VIEIRA, F. [et al.], orgs. – *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação: actas do Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009* [CD-ROM]. Braga: CIED, 2009. pp. 241-258.

MOREIRA, M. A. (2009b). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO 16 – Avaliação do desempenho docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda maio, pp. 37-41.

NBPTS-NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS. (2006). *The Five Core Propositions*. http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositions.(consultado a 15 de agosto de 2012).

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications.

OCDE (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. *OECD Education Working Paper No. 23*.[http://oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp\(2009_2](http://oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009_2).(consultado a 15 de agosto de 2012). OECD - Directorate for Education.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

PAQUAY, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. U.S.A.: Sage Publications.

- PEREIRA, I. S. P. (2011). Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo de avaliação de desempenho docente. In ALVES, M. P., FLORES, M. A. & MACHADO, E. A., (org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores. pp. 39- 67.
- PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - Novas estratégias de inovação*. Lisboa: Edições ASA.
- RODRIGUES, P. (1999). A Avaliação Curricular. In ESTRELA, A. & NÓVOA, A. *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. (1999). Porto: Porto Editora. pp. 15-76.
- ROLDÃO, M. C. (2007). Questões e Razões - Colaborar é preciso. In *Revista Noesis n° 71- Dossier Trabalho colaborativo de professores*. Lisboa, outubro-dezembro, pp. 24-29.
- SAMPAIO, A., FERREIRA, C. P., OLIVEIRA, E. & FREITAS, R., (2010). *Na busca de um Perseu na Medusação do processo da avaliação do desempenho docente*. Braga. Universidade do Minho. (documento policopiado).
- SANCHES, M. (2008). *Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANTIAGO, P. et al. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. Available at http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-portugal-2011_9789264117020-en
- SANTOMÉ, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SCHLEICHER, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. Available at <http://www.oecd.org/dataoecd/62/8/47506177.pdf>
- SCHOSTAK, J. & SCHOSTAK, J. (2008). *Radical research – designing, developing and writing research to make a difference*. U.K.: Routledge.
- SECO, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SIMÕES, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente – Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- SIMÕES, M. F., FARIA, N., DIONÍSIO, S. & LIMA, M. L. (2011). A Construção do Plano de Desenvolvimento Profissional. . In ALVES, M. P., FLORES, M. A. & MACHADO, E. A., (org.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores. pp. 123-151.

STRONGE, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In FLORES, M. A. (org.) (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores. pp. 23-43.

TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório Mundial de Educação. Porto: Edições ASA.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, IEP, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. (2009). Supervisão Pedagógica e Emancipação Profissional. *ELO 16 – Avaliação do desempenho docente*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda maio, pp. 31-35.

VIEIRA, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I. S.. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. pp. 15-45.

YIN, R. K., (1989). *Case study research – design and methods*. USA: Sage Publications.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Normativas - Legislação e Orientações Nacionais

CCAP - Recomendações nº2 (2008). *Princípios Orientadores sobre a Organização do Processo de Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP – Recomendações nº3 (2008). *Princípios Orientadores para a Definição dos Padrões Relativos às Menções Qualitativas*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP - Recomendações nº6 (2010). *Orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP - Proposta nº1 (2010). *Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

CCAP (2009). *Relatório sobre o Acompanhamento e a Monitorização da Avaliação do Desempenho Docente na Rede de Escolas Associadas ao CCAP*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto – Perfis Gerais de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar 14/92 – Implementa o sistema de avaliação.

Decreto Regulamentar 11/98 – Reformula a avaliação docente.

Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro – Novo ECD.

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro – Regras de aplicação da ADD.

Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho – Alterações ao ECD.

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho – Regras de aplicação da ADD.

Despacho nº 14420/2010 de 15 de setembro – Calendarização, Relatório de Autoavaliação, Fichas de Avaliação.



Despacho nº 16034/2010 de 22 de outubro – Padrões de Desempenho.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Programa do XVII Governo Constitucional

ANEXOS

Anexo 1 – Padrões de Desempenho (Despacho nº 16034/2010)

DIMENSÃO	VERTENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA
DOMÍNIOS	Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos Compromisso com o grupo de pares e com a escola
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação actualizada. - Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais. - Atitude informada e participativa face às políticas educativas. - Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional. - Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens. - Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno. - Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes. - Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos. - Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional. - Responsabilização pelo desenvolvimento dos projectos da escola. - Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na acção educativa.
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	
NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente demonstra claramente que reflecte e se envolve consistentemente na construção do conhecimento profissional e no seu uso na melhoria das práticas.</p> <p>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Actua como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoio aos colegas, bem como no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.</p>
MUITO BOM	<p>O docente demonstra que reflecte e procura activamente manter actualizado o seu conhecimento profissional, que mobiliza na melhoria das práticas.</p> <p>Revela um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investe na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Trabalha colaborativamente, partilha os seus conhecimentos e participa no desenvolvimento de projectos da escola e com a comunidade.</p>
BOM	<p>O docente demonstra reflectir e desenvolver acções de actualização do conhecimento profissional que conduzam à melhoria das suas práticas.</p> <p>Revela comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens.</p> <p>Participa no trabalho colaborativo e nos projectos da escola com alguma regularidade.</p>
REGULAR	<p>O docente demonstra alguma preocupação com a qualidade das suas práticas e procura manter o seu conhecimento profissional actualizado, embora não o faça de forma sistemática e consistente.</p> <p>Revela alguma preocupação com as aprendizagens dos alunos, embora a sua acção não seja eficaz.</p> <p>Quando solicitado, o docente desenvolve trabalho colaborativo.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente não valoriza o conhecimento profissional e não desenvolve acções de actualização.</p> <p>Não assume a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos.</p> <p>Não se considera responsável por participar no desenvolvimento de trabalho colaborativo.</p>

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM
DOMÍNIOS	Preparação e organização das actividades lectivas Realização das actividades lectivas Relação pedagógica com os alunos Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área disciplinar. - Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis. - Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares. - Concepção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos. - Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação. - Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis. - Promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos. - Comunicação com rigor e sentido do interlocutor. - Promoção e gestão de processos de comunicação e interacção entre os alunos. - Desenvolvimento de actividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados. - Promoção de processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos. - Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua actividade. - Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados. - Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.



NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Promove consistentemente articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e a planificação conjunta com os pares.</p> <p>Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e elevada eficácia.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitoriza o desenvolvimento das aprendizagens, reflecte sobre os resultados dos alunos e informa-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza sistematicamente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as suas estratégias de ensino em conformidade.</p> <p>Constitui uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha.</p>
MUITO BOM	<p>O docente evidencia elevado conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica com rigor, integrando de forma coerente propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Dá relevância à articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e à planificação conjunta com os pares.</p> <p>Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos e comunica com rigor e eficácia.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Concebe e implementa estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos e as necessidades de melhoria.</p> <p>Utiliza processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.</p>
BOM	<p>O docente evidencia conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica de forma adequada, integrando propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.</p> <p>Participa em processos de articulação com outras disciplinas e áreas curriculares e de planificação conjunta com os pares.</p> <p>Procura adequar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos e comunica com rigor.</p> <p>Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interacção.</p> <p>Implementa estratégias de avaliação adequadas, informa regularmente os alunos sobre os seus progressos.</p> <p>Utiliza ocasionalmente processos de monitorização do seu desempenho e reorienta as estratégias de ensino em conformidade.</p>
REGULAR	<p>O docente evidencia lacunas no conhecimento científico, pedagógico e didáctico inerente à disciplina/área curricular.</p> <p>Planifica o ensino, mas não manifesta coerência entre propostas de actividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens, nem realiza processos de articulação curricular e com os pares.</p> <p>Implementa estratégias de ensino nem sempre adequadas às necessidades dos alunos e revela dificuldade ao nível da comunicação.</p> <p>O ambiente de aprendizagem é globalmente equilibrado, embora com falhas na interacção.</p> <p>Utiliza processos pouco diversificados de avaliação das aprendizagens dos alunos e não os informa sobre os seus progressos.</p> <p>Não usa processos de monitorização do seu desempenho e revela alguma dificuldade em reorientar as estratégias de ensino.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente revela lacunas graves no conhecimento científico e falta de rigor na planificação.</p> <p>Manifesta falhas a nível científico-pedagógico, patentes na aplicação de estratégias de ensino e na comunicação com os alunos.</p> <p>Revela claras dificuldades na criação de ambiente de aprendizagem apropriados.</p> <p>Utiliza processos elementares de avaliação das aprendizagens dos alunos, não os informa sobre os seus progressos.</p> <p>Não usa processos de monitorização do seu desempenho.</p>

DIMENSÃO	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA
DOMÍNIOS	Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de actividades Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola. - Participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola. - Participação em projectos de investigação e de inovação no quadro do projecto de escola. - Participação em projectos de trabalho colaborativo na escola. - Apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola. - Contribuição para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, dos órgãos de administração e gestão e de outras estruturas em que participe. - Envolvimento em projectos e actividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade. - Envolvimento em acções que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola. - Envolvimento em projectos ou actividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.

NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente envolve-se activamente na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização.</p> <p>Promove a criação e o desenvolvimento de projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola e favorecedores da inovação.</p> <p>Mostra iniciativa no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e investe, sistematicamente, no maior envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade</p>
MUITO BOM	<p>O docente colabora na concepção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas.</p> <p>Participa regularmente no desenvolvimento de projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.</p> <p>Mostra iniciativa no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e investe no maior envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
BOM	<p>O docente conhece os documentos institucionais e orientadores da vida da escola e colabora, quando solicitado, na sua concepção, desenvolvimento e avaliação.</p> <p>Apresenta sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, colaborando com os diferentes órgãos e estruturas educativas, quando solicitado.</p> <p>Participa em projectos de intervenção, formação e/ou investigação, orientados para a melhoria da qualidade da escola.</p> <p>Colabora no desenvolvimento de actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
REGULAR	<p>O docente conhece globalmente os documentos institucionais e orientadores da vida da escola.</p> <p>Participa em actividades que visam atingir os objectivos institucionais da escola e envolver os pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente revela pouco conhecimento dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola e não participa em actividades que promovam a sua concretização.</p> <p>O docente não investe no envolvimento de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.</p>

DIMENSÃO	DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA
DOMÍNIOS	Formação contínua e desenvolvimento profissional
INDICADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico). - Análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas. - Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola. - Mobilização do conhecimento adquirido no desenvolvimento organizacional da escola. - Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> </div>	
NÍVEIS	DESCRIPTORIOS
EXCELENTE	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver, de forma sistemática, processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflecte consistentemente sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Promove sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
MUITO BOM	<p>O docente toma a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Reflecte sobre as suas práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Contribui para a promoção do trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola.</p>
BOM	<p>O docente desenvolve processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.</p> <p>Partilha os conhecimentos adquiridos com os seus pares, sempre que se proporcionam oportunidades.</p>
REGULAR	<p>O docente participa em processos de actualização do conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Participa em iniciativas de reflexão sobre as práticas, mas não mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>
INSUFICIENTE	<p>O docente não revela interesse em actualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido.</p> <p>Não colabora em iniciativas de reflexão sobre a prática profissional, desvalorizando o princípio do desenvolvimento profissional e não reconhece os benefícios deste na melhoria do seu desempenho ou da escola.</p>

Anexo 2 – Perfil do Professor de LEs (elaborado na disciplina de ASELE; Sampaio et al., 2010)

Dimensões	Categorias	Perfil de Competências
Profissional, Social e Ética (saber ser/estar)	Conhecimento Ético-Profissional	<p>Apresenta-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar uma língua estrangeira;</p> <p>Conhece e respeita os referenciais relativos à sua atividade, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, as Orientações Programáticas, o Perfil de Competências e o Quadro Europeu Comum de Referência;</p> <p>Respeita as orientações de política educativa, aplicando o currículo reconhecendo a instituição como escola inclusiva onde é reconhecido o direito ao desenvolvimento do indivíduo;</p> <p>Respeita as regras éticas e deontológicas inerentes às funções cívica e formativa da sua profissão;</p>
	Relação Pedagógica com os Alunos	<p>Promove a autonomia dos alunos e a sua plena inserção na sociedade;</p> <p>Garante o bem-estar dos alunos respeitando as suas diferenças culturais e pessoais e de mais membros da comunidade educativa, combatendo a exclusão e a discriminação;</p>
	Relação com a comunidade	Reforça a importância do papel da aprendizagem das línguas estrangeiras como fator de união, de respeito e tolerância na União Europeia e a nível global;
	Formação Pessoal / Profissional	Investiga e reflete acerca da sua prática educativa, individualmente ou, de preferência, em equipa;
Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem (saber fazer)	Prática Profissional	<p>Planifica a sua atividade pedagógica respeitando o Projeto Curricular de Turma;</p> <p>Fomenta a transversalidade e multidisciplinaridade;</p> <p>Organiza o trabalho, individual ou em equipa, visando a planificação e aplicação científica e metodológica adequadas;</p> <p>Utiliza corretamente a língua estrangeira nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correta aplicação objetivo da sua ação formativa;</p> <p>Domina as tecnologias de informação e comunicação;</p>
	Relação Pedagógica com os Alunos	<p>Valoriza a componente comunicativa da língua estrangeira motivando os alunos para uma participação espontânea;</p> <p>Cria condições para o desempenho autónomo do aluno</p>

		<p>enquanto utilizador ativo de uma língua estrangeira;</p> <p>Envolve os alunos no processo de aprendizagem e na organização do estudo;</p> <p>Motiva os alunos utilizando conceitos e práticas inovadoras;</p> <p>Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas respeitando a heterogeneidade dos alunos;</p> <p>Estimula o respeito pelas regras de boa conduta e gere conflitos interpessoais;</p>
	Preparação e Realização das Atividades Letivas	<p>Aprofunda o conhecimento da língua, da história e da cultura, promovendo a interdisciplinaridade;</p> <p>Apresenta os conhecimentos gramaticais como um meio de atingir a proficiência na comunicação e não como um fim;</p> <p>Utiliza materiais diversificados e autênticos de acordo com as idades e níveis de proficiência, tendo em conta os interesses dos alunos;</p>
	Avaliação das Aprendizagens	Utiliza as várias modalidades de avaliação como forma de regular e promover a qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação;
Participação na Escola e Relação com a Comunidade (saber ser / estar em comunidade)	Contexto Escolar	<p>Concebe um trabalho interdisciplinar e de equipa;</p> <p>Contribui para a orgânica da escola, voluntariando-se para atividades diversas e disponibilizando-se para o exercício de cargos / lideranças intermédias;</p>
	Contexto Social	Concebe e valoriza a escola como parte integrante da comunidade;
Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida ((re)aprender a inovar)	Formação Pessoal	Reflete sobre as suas práticas; Privilegia o trabalho colaborativo;
	Formação Profissional	<p>Investe na formação ao longo da sua vida, visando não só uma valorização dos conhecimentos da sua área específica, mas também contemplando as necessidades do projeto educativo da escola;</p> <p>Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;</p> <p>Assume-se como profissional atualizado.</p>

Anexo 3 – Pedido à Direção

Exmo. Sr. Diretor da

Escola _____

Eu, Maria Rita Morais Freitas, professora do Quadro de Zona Pedagógica do grupo 330 - Inglês, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização para a aplicação de inquéritos e realização de entrevistas aos docentes de Línguas Estrangeiras desta escola, no âmbito da elaboração da dissertação de Mestrado com o título “Avaliação de Desempenho dos Professores de Línguas Estrangeiras – O que pensam os professores?”.

Pede deferimento.

_____, 27 de Setembro de 2010

A Professora

Anexo 4 – Questionário

QUESTIONÁRIO

Cara(o) colega:

Encontro-me neste momento a desenvolver um estudo, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, para o qual venho pedir a sua preciosa colaboração.

Gostaria de conhecer a sua opinião sobre algumas questões ligadas à avaliação do desempenho dos professores e, nesse sentido, agradecia o preenchimento deste questionário de modo a promover o desenvolvimento profissional do agente essencial ao processo educativo que é o professor.

O questionário é anónimo e confidencial.
Desde já agradeço a atenção e disponibilidade.

A professora
Maria Rita Morais Freitas

Parte A CARACTERIZAÇÃO do(a) PROFESSOR(A)

Assinale com um X a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

Género			
Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>

Idade	
até 25 anos de idade	<input type="checkbox"/>
de 26 a 35 anos	<input type="checkbox"/>
de 36 a 45 anos	<input type="checkbox"/>
de 46 a 55 anos	<input type="checkbox"/>
mais de 56 anos	<input type="checkbox"/>

Habilitações Académicas					
Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Pós -Graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>		

Tempo de Serviço							
1 a 5 anos	<input type="checkbox"/>	6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>	16 a 20 anos	<input type="checkbox"/>
21 a 25 anos	<input type="checkbox"/>	26 a 30 anos	<input type="checkbox"/>	31 a 35 anos	<input type="checkbox"/>	mais de 36 anos	<input type="checkbox"/>

Situação Profissional	
Prof. Quadro de Escola de nomeação definitiva	<input type="checkbox"/>
Prof. Quadro de Escola de nomeação definitiva (destacado nesta escola)	<input type="checkbox"/>
Prof. Quadro de Zona pedagógica de nomeação definitiva	<input type="checkbox"/>
Prof. Contratado	<input type="checkbox"/>

Avaliação do Desempenho Docente			
Solicitou aulas observadas?	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte B
SER PROFESSOR(A)

Considerando a escala seguinte, posicione-se face às afirmações que são apresentadas.

DT – Discordo Totalmente	C – Concordo	SO – Sem opinião
D – Discordo	CT – Concordo Totalmente	

1. Motivação para a Profissão

	DT	D	SO	C	CT
1.1. Segui a profissão docente porque gosto de ensinar.					
1.2. Sempre quis ser professor(a).					
1.3. Escolhi ser professor(a) para poder ser útil à sociedade, na esperança de formar bons cidadãos.					
1.4. Se voltasse atrás voltava a escolher a mesma profissão.					
1.5. Consigo com facilidade imaginar-me a exercer outra profissão onde me sentiria mais realizado(a).					
1.6. Sou professor(a) por não ter encontrado outras saídas profissionais.					
1.7. Outro (especifique pf.):					

2. Satisfação na Profissão

	DT	D	SO	C	CT
2.1. Todos os dias inicio o dia de trabalho com prazer.					
2.2. Estou disponível para aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem.					
2.3. Tenho vontade de inovar a minha prática.					
2.4. Sinto-me mais motivado(a) quando surge um desafio.					
2.5. Só permanece no ensino quem não encontra outra oportunidade para mudar de profissão.					
2.6. As medidas assumidas pelo Ministério da Educação são mal recebidas.					
2.7. Os professores participam na maior parte das actividades do PAPA porque estas lhe são impostas.					
2.8. Quando me atribuem responsabilidades, sinto-me mais motivado(a).					
2.9. Quando reconhecem o meu trabalho, sinto-me mais motivado(a).					
2.10. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio profissional e social.					
2.11. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.					
2.12. Sinto que sou bem pago pelo meu trabalho.					

3. Realização Pessoal

	DT	D	SO	C	CT
3.1. Gosto do acto de ensinar, especialmente de fomentar a aprendizagem.					
3.2. Conseguir interessar os alunos pela matéria é um dos maiores desafios para mim.					
3.3. Tenho liberdade para organizar o meu trabalho da forma que me parece melhor.					

3.4. Aprender a ensinar cada vez melhor é um objectivo importante para mim.					
3.5. Gosto de me actualizar e procurar sempre novas estratégias de ensino.					
3.6. Sinto-me mais realizado(a) quando trabalho em grupo.					
3.7. Participar na tomada de decisões na escola é importante para mim.					

Parte C AVALIAÇÃO DOCENTE

Considerando a escala seguinte, posicione-se face às afirmações que são apresentadas.

DT – Discordo Totalmente	C – Concordo	SO – Sem opinião
D – Discordo	CT – Concordo Totalmente	

1. Avaliar docentes é...

	DT	D	SO	C	CT
1.1. classificar e seriar.					
1.2. uma obrigação.					
1.3. uma forma de promover a melhoria do desempenho profissional e das aprendizagens dos alunos.					
1.4. reconhecer o mérito.					
1.5. uma forma de punir e controlar.					
1.6. um desafio e um estímulo.					

2. Concepções relativas à ADD

	DT	D	SO	C	CT
2.1. A ADD permite valorizar o profissionalismo docente e a competência pedagógica.					
2.2. Possibilita uma melhor compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem.					
2.3. É essencial para regular práticas, promovendo a qualidade do ensino e um maior sucesso dos alunos.					
2.4. Conduzirá à mudança de atitudes e de mentalidades dos docentes.					
2.5. É uma forma de prestar contas das práticas e procedimentos das escolas.					
2.6. Permite premiar e diferenciar os melhores.					
2.7. Devido às repercussões na progressão na carreira e a nível de concurso, as questões económicas sobrepõem-se.					
2.8. A ADD pretende promover a supervisão das práticas.					
2.9. Não há condições para o trabalho colaborativo.					
2.10. Falta legitimidade aos avaliadores.					
2.11. Conheço a legislação mais importante e a instrumentação principal.					
2.12. A burocracia e a sobrecarga de trabalho são problemáticas e desmotivadoras.					
2.13. A falta de equidade, devido à dificuldade de avaliar com rigor, é problemática.					

2.14. O professor deve ser avaliado mediante a análise rigorosa dos resultados dos seus alunos, tendo em conta o diagnóstico preciso dos problemas de aprendizagem no início do ano lectivo.					
2.15. A relação pedagógica com os alunos é fundamental.					
2.16. Deve ser valorizada a diversidade de cargos e funções que o docente desempenha.					
2.17. O número de aulas observadas (duas) é diminuto.					
2.18. As aulas observadas podem conduzir a conclusões distorcidas.					
2.19. A observação de aulas deve ser sempre feita por um professor da mesma disciplina do avaliado.					
2.20. Só tenciono ser avaliado por um professor de Línguas Estrangeiras.					
2.21. A actividade lectiva dos professores deve ser sempre o objecto primordial da avaliação docente.					
2.22. A análise documental (portefólio, planos de aulas, planificações, material elaborado) é pertinente.					
2.23. Deverão ser salientados todos os contributos inovadores no processo de ensino e aprendizagem.					
2.24. Os alunos e encarregados de educação deverão participar na avaliação de desempenho dos professores.					
2.25. A ADD deveria ter unicamente um carácter formativo.					
2.26. Os critérios da avaliação de desempenho deverão estar inscritos nos Projectos Educativos e Regulamentos Internos.					

3. Sugestões de Melhoria

	DT	D	SO	C	CT
3.1. Participação efectiva dos professores na construção do modelo.					
3.2. Avaliação de docentes realizada por elementos externos à escola.					
3.3. Aumento do tempo disponível para a preparação do trabalho com os alunos.					
3.4. Formação para avaliadores e avaliados.					
3.5. Maior ênfase na avaliação formativa.					
3.6. Diminuição da burocracia.					
3.7. Melhoria das condições de trabalho nas escolas.					
3.8. Eliminação das cotas e dos efeitos da avaliação na graduação para concursos.					
3.9. Existência de uma avaliação adequada aos diferentes grupos disciplinares, tendo em conta especificamente o perfil dos professores de Línguas Estrangeiras.					
3.10. Outra (especifique pf.):					

Muito obrigada pela disponibilidade e colaboração!